

Wulf, Christoph [Hrsg.]

Wörterbuch der Erziehung

6. Aufl., Neuausg., (1. Aufl. dieser Ausg.)

München ; Zürich : Piper 1984, 677 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wulf, Christoph [Hrsg.]: Wörterbuch der Erziehung. München ; Zürich : Piper 1984, 677 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-14863 - DOI: 10.25656/01:1486

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-14863>

<https://doi.org/10.25656/01:1486>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

WÖRTERBUCH DER ERZIEHUNG

**Aggression – Begabung – Berufsbildung
Bildungsforschung – Chancengleichheit
Didaktik – Entwicklungspsychologie
Erwachsenenbildung – Erziehungsstil
Gesamtschule – Gruppendynamik
Heimerziehung – Jugendarbeit
Kreativität – Lernen – Medien
Motivation – Politische Bildung – Rolle
Schule – Sexualerziehung – Sozialisation
Verwahrlosung – Vorschulerziehung
Zukunftsforschung**

Hrsg. von Christoph Wulf

Wulf (Hrsg.) Wörterbuch der Erziehung

Serie Piper

Wörterbuch der Erziehung

Zu diesem Buch

Erziehung bildet einen der zentralen gesellschaftlichen Arbeits- und Lebensbereiche, in dem allein in Deutschland mehrere Millionen Menschen tätig sind. Wer auf diesem Gebiet sachkundig handeln möchte, muß die wichtigsten Begriffe der Erziehungswissenschaft, Pädagogik und benachbarter Wissenschaften kennen. Dieses umfassende Nachschlagewerk bietet hierzu eine wertvolle Hilfe und Anleitung. Durch zahlreiche Hinweise auf weiterführende Literatur erleichtert es darüber hinaus eine vertiefte Orientierung. Zu den Autoren des Wörterbuchs gehören die führenden Vertreter der Erziehungswissenschaft und der benachbarten Sozialwissenschaften. »... das wohl umfassendste pädagogische Wörterbuch... Im Vordergrund steht eindeutig die sachliche Information mit einer ausgewogenen Vermittlung des gegenwärtigen Diskussionsstandes.« *Neue Zürcher Zeitung*

Christoph Wulf, geboren 1944 in Berlin. Studium der Erziehungswissenschaft, Philosophie, Geschichte und Literaturwissenschaften in Berlin, Paris und Marburg. 1969/70 Forschungsaufenthalt in den USA, 1970–75 wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. M.; 1973 Promotion und 1975 Habilitation an der Universität Marburg; 1975–78 Professor an der Universität/Gesamthochschule Siegen; gegenwärtig Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der FU Berlin.

Veröffentlichungen: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum, München 1973; Kritische Friedenserziehung, Frankfurt a. M. 1973, ²1982; Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München 1977; ³1983; mit Hornstein u. a., Funkkolleg Beratung in der Erziehung, Frankfurt a. M. 1977. ²1981; mit Diederich, Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe, Paderborn 1979; mit Kamper: Im Schatten der Milchstraße, Tübingen 1981; Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt a. M. 1982; Das Schwinden der Sinne, Frankfurt a. M. 1984; Der Andere Körper, Berlin 1984; mit Skiba und Wünsche, Band 8 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Erziehung im Jugendalter / Sekundarstufe I, Stuttgart 1983, u. a.

WÖRTERBUCH DER ERZIEHUNG

Herausgegeben von Christoph Wulf



Piper
München Zürich

ISBN-3-492-10345-6

Neuausgabe Mai 1984

7. Auflage, 44. – 47. Tausend September 1989

(2. Auflage, 7. – 10. Tausend dieser Ausgabe)

© R. Piper & Co. Verlag, München 1974

Umschlag: Federico Luci

Gesamtherstellung: Clausen & Bosse, Leck

Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	5	Entscheidungstheorie	170
Abweichendes Verhalten	7	Entwicklungspsychologie	174
Ästhetische Erziehung	10	Erfahrung	180
Aggression	14	Erwachsenenbildung	183
Anschauung	16	Erzieher	187
Anthropologie	23	Erziehung	187
Antiautoritäre Erziehung	26	Erziehungsmittel	187
Arbeit	30	Erziehungsnormen	192
Arbeiterbildung	35	Erziehungsstil	197
Arbeitslehre	461	Erziehungstheorie	187
Aufklärung	40	Erziehungswissenschaft	199
		Evaluation	204
Begabung	44		
Beruf	50	Familienerziehung	208
Berufliches Schulwesen	54	Freizeit- und Konsumerziehung	212
Berufsbildung	54	Fremdsprachen	215
Berufswahl	50	Friedenserziehung	218
Betriebliche Ausbildung	377		
Bewußtsein	61	Gefühl	223
Bildung	65	Gesamthochschule	226
Bildungsberatung	69	Gesamtschule	229
Bildungsforschung	75	Gesellschaft	237
Bildungsökonomie	80	Gesellschaftswissenschaften	241
Bildungsplanung	84	Grundschule	245
Bildungspolitik	89	Gruppe	250
Bildungsrecht	95	Gruppendynamik	250
Bildungsreform	89		
Bildungssoziologie	98	Handlung	254
Bildungstheorie	65	Handlungsforschung	267
Bildungsverwaltung	104	Heimerziehung	272
Bildungswesen	109	Hermeneutik	277
		Herrschaft	395
Chancengleichheit	115	Historisch-systematische Dimen- sionen der Erziehungs- wissenschaft	283
Curriculum	117	Hochschuldidaktik	289
		Humanismus	297
Demokratie	128	Humanität	297
Demokratisierung	128		
Denken	132	Ideologie	301
Denkerziehung	132	Ideologiekritik	301
Diagnostik	136	Innovation	305
Dialektik	141	Institution	308
Dialektische Pädagogik	145	Intelligenz	44
Didaktik	117	Interaktion	254
Differenzierung	150		
		Jugend	316
Emanzipation	156	Jugendarbeit	313
Empirie	160		

Weiterbildung	625
Wissenschaftstheorie	630

Anhang

Zivilisation	360
Zukunftsforschung	635

Personenregister	642
Sachregister	648
Autorenverzeichnis	674

Inhalt

Kinderspiel	555	Qualifikation	478
Kindheit	316	Qualifikationsstruktur	478
Klasse	322		
Klassenanalyse	180	Randständigkeit	484
Kollektiverziehung	328	Reformpädagogik	487
Kommunikation	334	Religion	491
Konflikt	337	Rolle	499
Konsumerziehung	212		
Kreativität	347	Schicht	322
Kriminalität	484	Schule	506
Kritische Theorie	353	Schulleistung	382
Kritischer Rationalismus	466	Schulleistungsmessung	382
Kultur	360	Schultheorie	506
Kybernetik und Pädagogik	363	Schulversuch	509
		Selbsterfahrung	180
Lehrer	368	Selbsttätigkeit	516
Lehrerbildung	368	Sexualerziehung	520
Lehrerverbände	374	Sonderpädagogik	525
Lehrling	377	Sonderschulwesen	525
Leistung	382	Soziale Mobilität	529
Lernen	389	Sozialer Wandel	534
		Sozialerziehung	538
Macht	395	Soziales Lernen	538
Materialismus	399	Sozialisation	540
Mathematische Bildung	403	Sozialistische Erziehung	546
Medien(-Didaktik)	407	Sozialpädagogik	551
Methode	412	Spiel	555
Minorität	416	Sport	558
Mitbestimmung	422	Sportunterricht	558
Motivation	427	Sprache	561
		Spracherziehung	568
Naturwissenschaftlicher Unterricht	431	Statistik	573
Neuhumanismus	297	Studentenbewegung	578
		Symbolischer Interaktionismus	254
Öffentlichkeit	438	System	582
Organisation	308	Systemtheorie	582
Pädagogische Psychologie	443	Theorie-Praxis-Verhältnis	585
Politische Bildung	449	Transfer	589
Politische Ökonomie	456		
Polytechnische Bildung	461	Unterricht	591
Positivismus	466	Unterrichtsforschung	598
Projekt	470	Unterrichtstechnologie	607
Projektorientierter Unterricht	470		
Projektstudium	470	Vergleichende Erziehungswissen- schaft	610
Psychoanalyse	474	Verhalten	616
		Verwahrlosung	484
		Vorschulerziehung	620

Vorwort

In den letzten Jahren sind in Theorie und Praxis der Erziehung erhebliche Veränderungen eingetreten. Kennzeichnend dafür ist, daß Erziehung heute stärker in Interdependenz mit den Strukturen der Gesellschaft gesehen wird und Erziehungswissenschaft demzufolge als Gesellschaftswissenschaft begriffen wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für die interdisziplinäre Behandlung zentraler Fragen der Erziehung. Zahlreiche Vorstellungen und Begriffe aus Sozialwissenschaften wie Soziologie, Psychologie, Ökonomie und aus der Philosophie haben im Bereich der Erziehung Verwendung gefunden. Auch die bislang in der Erziehung gebräuchlichen Begriffe erfuhren dadurch einen Bedeutungswandel. In dieser sich ändernden Terminologie der Erziehungswissenschaft drückt sich ihr neues Selbstverständnis aus. Es wird in wissenschaftstheoretischer Hinsicht vor allem durch die Auseinandersetzung mit dem kritischen Rationalismus, der Systemtheorie und der kritisch-marxistischen Theorie der Gesellschaft bestimmt. Dabei geht es um die Entwicklung eines Konzepts und die Realisierung einer auf Selbstbestimmung und Emanzipation zielenden Erziehung. Was darunter verstanden wird, ist durchaus kontrovers. Daher ist es nicht möglich, einen systematischen Rahmen zu entwerfen, der das Feld einer in der skizzierten Richtung sich artikulierenden Erziehungswissenschaft absteckt und eine lückenlose Begriffsauswahl für ein Wörterbuch ermöglicht.

Das »Wörterbuch der Erziehung« hat mehrere Funktionen: Es bietet eine Selbstdarstellung einer sich als Gesellschaftswissenschaft verstehenden Erziehungswissenschaft einschließlich der sie durchziehenden Kontroversen. Dabei konnte die historische Dimension nur insoweit berücksichtigt werden, als sie für das Verständnis der systematischen Zusammenhänge erforderlich war. Das Wörterbuch gibt ferner die Möglichkeit, sich in den verschiedenen Bereichen der Erziehung über den Stand der Diskussion zu orientieren, und versucht, durch eine entsprechende Behandlung einzelner Fragen neben der bloßen Information ein Problembewußtsein zu vermitteln. Schließlich beabsichtigt es, durch den diskursiven Charakter der Beiträge zur kritischen Auseinandersetzung mit den in den Artikeln angesprochenen Sachfragen anzuregen und zu einer Weiterbeschäftigung mit einzelnen Problemkomplexen zu motivieren. Dazu dienen auch die Literaturangaben, die einen Überblick über die aus der Sicht des Autors jeweils wichtigsten Publikationen zu einem Stichwort geben. Die unterschiedliche Länge der einzelnen Beiträge bedeutet keine Gewichtung und sagt nichts über die Komplexität der Begriffe aus; sie ergab sich aus der unterschiedlichen Darstellungsweise der Autoren. Neben der Funktion des Wörterbuchs als Nachschlagewerk für einzelne Begriffe bietet sich der Band auch zum kontinuierlichen Studium im Sinne einer diskursiven Einführung in die Erziehungswissenschaft an. Dabei werden die im Verhältnis der einzelnen Beiträge zueinander auftretenden wissenschaftstheoretischen und gesellschaftspolitischen Spannungen deutlich, die die erziehungswissenschaftliche Diskussion bestimmen.

Herzlich möchte ich Herwig Blankertz, Karl Frey, Wolfgang Klafki, Gerhard Priesemann und Annemarie Schaffernicht für den Rat und die Unterstützung danken, die sie mir bei der Entwicklung des Konzepts, der Gewinnung der Autoren und einzelnen redaktionellen Fragen gewährt haben. Ohne ihre Hilfe und die engagierte Mitarbeit der zahlreichen Autoren hätte dieser Band nicht in der vorliegenden Form erscheinen können.

Christoph Wulf

Abweichendes Verhalten

I. Abweichendes Verhalten meint – zusammenfassend – alle Formen des gesellschaftlichen Normen nicht erfüllenden Verhaltens, also, umgangssprachlich und vorläufig benannt, Rebellion, Selbstmord, Extravaganz, Behinderungen, Leistungsversagen, Kriminalität. In seiner Neutralität sucht der Terminus die traditionelle Diskriminierung auffälligen Verhaltens ebenso zu unterlaufen wie die in älteren Begriffen liegende ideologische Belastung (Verwahrlosung, Gefährdung). In seiner Allgemeinheit zielt er jenseits der sich zunehmend als schwieriger erweisenden strengen Trennung zwischen traditionellen Klassifizierungen (Kriminalität/Krankheit; Krankheit/Verwahrlosung) auf Gemeinsamkeiten. Indem er sie im Kontext gesellschaftlicher Bedingtheit bestimmt, hebt er – gegenüber allen Versuchen, Verhaltensschwierigkeiten im Individuum zu begründen oder an ihm festzumachen, – ab auf Fragen der gesellschaftlichen Definition, Funktion und Produktion. (Damit ist das Problem der individuellen Faktoren im abweichenden Verhalten keineswegs entschieden, bleibt aber – analog etwa zur neueren Diskussion des Begabungsbegriffs – unberücksichtigt zugunsten der traditionellerweise vernachlässigten und zunehmend als relevant erkannten gesellschaftlichen Faktoren.)

II. Das allgemeine Wissen von der historischen Relativität der Norm aktualisiert sich in unserer Zeit als generelles Mißtrauen gegen Normalität, als Parteilichkeit für Außenseiter, für die von Normalen Unterdrückten. Tiefenpsychologische Interpretamente haben deutlich gemacht, wie sehr negative Normen dazu dienen, an Randgruppen die eigenen nicht erfüllten Sollvorstellungen einzuklagen, unbewältigte Probleme zu verdrängen, Schein-Schwierigkeiten und Sündenböcke zu produzieren. In ähnlicher Intention hebt das im Kontext der Interaktionstheorie entwickelte Stigmatisierungstheorem ab auf die nicht auseinanderzuidividierende wechselseitige Bedingtheit von normal und abweichend und problematisiert vor allem jene Institutionen, die durch ihren gesellschaftlichen Auftrag mit abweichendem Verhalten befaßt sind; z. B. Psychiatrie, Jugendhilfe, Schule, Justiz, Beratung; sie – so heißt es – arbeiten mit spezifischen Selektions- und Definitionsmechanismen (Verfertigen des Falles, der Amtskarriere) und komplizieren und schaffen sich so, stigmatisierend, die Aufgaben, für die sie eingerichtet worden sind.

Solche Problematisierung der Normalität und ihrer Agenten muß im gesellschaftlichen Kontext interpretiert werden. Dieses Postulat aber ist z. Z. schwierig einzulösen; die Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und konkreten Normen sind diffizil und sehr unterschiedlich in unterschiedlichen Lebensfeldern (Klasse, Schicht, Familie, Arbeit, Öffentlichkeit), unterschiedlich auch je nach dem, ob es sich um Normen handelt, deren Überschreiten als schuldhaft oder unverschuldet interpretiert wird (Kriminalität/Krankheit), die als zentral gelten (Arbeitsverhalten, Eigentumsdelikte) oder als peripher; gerade sie sind (siehe z. B. die Diskussion zur Entstehung des Haschverbots in Konkurrenz zum Alkoholverbot) geprägt durch die Eigenheiten verbandspolitischer und ideologischer Entwicklungen.

Die gegenwärtige Normunsicherheit läßt sich – unter solchen Vorbehalten – formulieren als Ausdruck der Legitimationskrise der derzeitigen Gesellschaft, einer Legitimationskrise, die ihren Grund hat in strukturellen Widersprüchen des Spätkapitalismus, vor allem im Widerspruch zwischen dem Selbstanspruch auf soziale Demokratie und struktureller Gewalt, also jenen Zwängen, die die Selbstrealisierung aller verhin-

dern. Legitimationskrise der Normen nötigt also zur Frage, inwieweit geltende Normen Repräsentant struktureller Gewalt sind – Repräsentant von Ungleichheit, Unterdrückung, Gleichgültigkeit, »technischen« Systemzwängen (Funktionsfähigkeit in Produktion und Öffentlichkeit, Planungsvermögen), inwieweit sie zwar Liberalisierungen signalisieren (z. B. im Sexualverhalten, im Abbau rigid autoritärer und positiver Verhaltensmuster), darin aber doch an die engen Grenzen der Stabilisierung des Status quo gebunden bleiben (eine nur therapeutische Orientierung bleibt individualisierend und damit für die Gesellschaft entlastend), inwieweit sie – schließlich – nur Ideologien und Projektionen bestärken, die vom Grundwiderspruch im Produktionssektor ablenken, indem sie ihn verdecken und Frustrationen auf Nebenprobleme ablenken.

III. So notwendig solche kritische Analyse des derzeit üblichen Normenrepertoires auch ist, so wäre es doch verkürzt und irrig, damit das Problem der Bestimmung abweichenden Verhaltens als erledigt anzusehen. Gesellschaft kann nicht ohne Normen, Normen können nicht ohne Negativnormen gedacht werden; nicht die Frage nach Negativnormen überhaupt kann zur Diskussion stehen, sondern nur die nach ihrer Legitimität. Legitim aber sind – im gerade skizzierten Gesellschaftsmodell – Normen, wenn sie bezogen sind auf die im Postulat der sozialen Demokratie intendierte Selbstrealisierung. Was z. Z. als abweichend definiert wird, kann Moment andersartiger, unter gegebenen Bedingungen durchaus sinnvoller Lebensform, Moment notwendiger Selbstbehauptung, Gegenschlag zu struktureller Gewalt und Potential zu ihrer Überwindung sein; es kann aber auch – diese Unterscheidung ist zwar im Konkreten schwierig, aber prinzipiell unverzichtbar – Indiz einer insuffizienten oder mißlungenen Lebensstrategie sein, Indiz also z. B. der Unfähigkeit, eigene und gesellschaftliche Ziele mit erfolversprechenden Mitteln zu realisieren, Indiz fehlender Triebbeherrschung, fehlender Selbst- und Realitätseinschätzung, Verhalten, das – mit Bernfeld geredet – individuell unglücklich und politisch ineffektiv ist.

Daß die an den beiden Legitimationsprinzipien ausgerichteten Definitionen abweichenden Verhaltens, die am Prinzip der strukturellen Gewalt und die am Prinzip der Selbstrealisierung orientierten nicht einfach entgegengesetzt sind, sondern sich im Konkreten überlappen und deshalb oft kaum voneinander abzuheben sind, charakterisieren Verlegenheit und Schwierigkeit der derzeitigen Praxis, das Nebeneinander von Unsicherheit, Revision der Normen und Solidarisierung mit den Unterdrückten.

IV. Unglücklich abweichendes Verhalten muß – dem hier zu verfolgenden interaktionistischen Ansatz gemäß – in jenem Kontext beschrieben werden, in dem Repräsentation und Ausbildung von Verhalten überhaupt beschrieben wird; defiziente Sozialisation z. B. ist keine eigene, sondern nur eine, oft auf gleiche Ziele ausgerichtete, aber unter spezifischen Bedingungen verlaufende Sozialisation.

Abweichendes Verhalten muß im Kontext seines Lebensfeldes verstanden werden, also im Kontext seiner materiellen Ressourcen, seiner spezifischen Ziele, Funktionen und Mittel, seiner Kommunikations- und Interpretationsmuster, seiner Lernvorgaben, Kränkungen und Provokationen, die zu Rückzug (Retardation, Apathie) oder gereizter Aggression führen. Beide Momente müssen gegeneinander betont werden: Die realen Bedingungen (Armut, Wohnung, Arbeitsbedingungen usw.) gegenüber einem psychologisierenden, eher auf Verhalten abhebenden Zugriff; die in Sprache und Selbst-

verständnis sich artikulierende Interpretation des Verhaltens (Erwartungen, Relevanzbereich der Erfahrung, Wertungen) gegenüber einer nur auf materielle Faktoren abhebenden Analyse. Daß Verhaltensdefinitionen auf das generelle Prinzip der Selbstrealisierung zu beziehen sind, ist evident. Die je eigene Erfahrung und die von ihr aus sich strukturierenden Relevanzbereiche aber sind Ausgangspunkt und Voraussetzung jeder Verhaltensdefinition (siehe dazu auch das allgemeine Lernmodell Freires und die neueren Arbeiten z. B. zur Lebensform innerhalb von Subkulturen über Blinde, Drogen, Rocker).

Abweichendes Verhalten kann nur innerhalb der Entwicklung von einzelnen und Gruppen im Kontext ihrer Biographie verstanden werden; die Erfahrungen in verschiedenen Lebensfeldern (vor allem auch – wie sich schon oben zeigte – in den offiziellen, in Schule, sozialpädagogischen Aktivitäten und in der Öffentlichkeit) neutralisieren, bestätigen, bestärken und verhärten sich gegeneinander und ergeben, im Teufelskreis von Reaktion und Gegenreaktion, von Ausweichen und Sich-Wehren die sich allmählich verdichtende Karriere abweichenden Verhaltens. Indem ein solches Karrieremodell die sich gegenseitig bedingenden Erfahrungen betont, liegt in ihm die Gefahr einer allzu bündig konstruierten biographischen (oder subkulturellen) Konsistenz, durch die die einzelnen stigmatisiert und in Interpretationsmuster hineingedrängt werden, die die weitere Entwicklung ihres Verhaltens prägt und einengt.

Gegen solche Verkürzung muß betont werden, daß abweichendes Verhalten immer auch im Kontext situationeller Zwänge gesehen werden muß, im Kontext also von Krankheit, Unfall, Gelegenheit, vor allem fehlender Gelegenheit, spezifischer Gruppenkonstellation.

Abweichendes Verhalten ist als funktional zu verstehen; es ist gerade auch dann, wenn es für andere unerträglich und unzugänglich ist, die unter gegebenen Bedingungen sich anbietende Lösung eines Konflikts (Theorie der Geisteskrankheiten, Goffmans Analyse der Selbstdarstellung mißlungener Identität). Es muß verstanden werden in bezug auf die in solchen Verzerrungen verborgenen Bedürfnisse und spezifischen Potenzen der Selbstrealisierung.

HANS THIERSCH

→ Aggression, Erziehungsnorm, Heimerziehung, Klasse – Schicht, Randständigkeit – Kriminalität – Verwahrlosung, Sozialisation, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Becker, H. S.: Außenseiter. Frankfurt: Fischer 1973. = *Conditio Humana*. Bittner, G., Ch. Ertle, V. Schmid: Verhaltensgestörte Kinder. Kritik der Sonderschule und Sonderpädagogik. Stuttgart: Klett 1974. Brusten, M., K. Hurrelmann: Abweichendes Verhalten in der Schule. München: Juventa Verl. 1973. = Juventa Materialien. Bd 11. Cohen, S.: Images of deviance. London: Penguin 1971. Cohen, A. K.: Abweichung und Kontrolle. München: Juventa Verl. 1970. = Grundfragen d. Soziologie. Bd 7. Cressey, D. R., D. A. Ward: Delinquency and crime. New York: Harper & Row 1969. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart u. Berlin: Kreuz-Verlag 1971. Goffman, E.: Stigma. Frankfurt: Suhrkamp 1972. Taylor, J. J., P. Walton, J. Young: The new criminology. London: Routledge and Paul 1973. Thiersch, H.: Gutachten: Forschungen im Bereich der Jugendhilfe: Abweichendes Verhalten – Definitionen und Stigmatisierungsprozesse. (Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates.)

Ästhetische Erziehung

Ästhetische Erziehung wird in der Geschichte der Erziehung und heute wieder zunehmend als Oberbegriff für pädagogische Bemühungen im *generellen* Zusammenhang vor allem der auditiven und visuellen Kommunikation, sowie *speziell* im Zusammenhang mit den Inhaltsfeldern der Bildenden Kunst, der Musik, der Literatur und des Theaters verwandt. Musische Erziehung ist im Verhältnis dazu eine historisch bedingte und zeitgebundene Erscheinungsform der ästhetischen Erziehung vom Anfang bis zur Mitte dieses Jahrhunderts (vgl. Kluge 1973).

Aus dem *Konstruktcharakter* der Theorien zur ästhetischen Erziehung, insbesondere aber des *ästhetischen Verhaltens* resultiert, daß entsprechend den Zielen, Inhalten und Methoden immer wieder etwas anderes verstanden worden ist. Zum Verständnis der Merkmaldimensionen des Begriffs ästhetische Erziehung ist ein Rückgriff auf den *Entstehungszusammenhang* der Theorien zur ästhetischen Erziehung notwendig. Seit der Antike liegt allen Theorien die Frage nach der *Funktion der Künste* in der Gesellschaft zugrunde. Sie ist nur aus einem – weder immer bewußten noch stets explizierten – *vorausgehenden* Verständnis von *Gesellschaft* heraus zu beantworten. Über die sozioökonomische Perspektive hinaus und mit dieser zusammen gehen in die Antwort *erkenntnistheoretische* Positionen ein. Und umgekehrt wird die Antwort bedingt durch Hypothesen darüber, was *Kunst* – sowohl in Produktions- wie Rezeptionsprozessen – für wen und in wessen Interesse leisten kann und soll. Schließlich gibt es keine Theorie der ästhetischen Erziehung ohne Bezugnahme auf diejenige *Theorie der Erziehung*, in deren Kontext der ästhetischen Erziehung eine Funktion zugewiesen wird (Groothoff 1969; Otto 1969). Eine Theorie der ästhetischen Erziehung setzt also *gesellschaftstheoretisches*, *erkenntnistheoretisches*, *kunsttheoretisches* und *erziehungstheoretisches* Vorverständnis voraus, oder sie enthält – wie z. B. eine große Zahl der von den Fachdidaktiken entwickelten Ansätze – solche Prämissen als nicht hinterfragte Implikationen.

Erklärungen des Begriffs ästhetische Erziehung stoßen aus wissenschaftstheoretischen Gründen, insbesondere wegen der Inkonsistenz der oben genannten Prämissen, in der Regel auf Schwierigkeiten. Sie sind entweder zu vage oder verengen das Feld möglicher Prämissen in unstatthafter Weise schon bei der Dimensionierung des Begriffs.

Von Hentigs Hinweise lassen sich auf *Dimensionen* der ästhetischen Erziehung auslegen, in denen Möglichkeiten inhaltlicher, zielorientierter wie auch methodischer Entsprechung offenbar für alle Fächer des ästhetischen Bereichs mitgedacht sind. Ästhetische Erziehung wird – ähnlich wie Ästhetik schon bei A. G. Baumgarten – von *aisthesis* her begriffen und damit konsequent auf *Wahrnehmungsprozesse* und nicht auf *werthaltige Wahrnehmungsobjekte* (wie z. B. akzeptierte Kunstwerke) bezogen. Daraus folgt bei v. Hentig die Erweiterung des Gegenstandsfeldes über Kunstwerke hinaus auf alle Gegenstände der gestalteten Umwelt (Artefakte). Aufgabe solcher ästhetischen Erziehung ist die systematische Ausbildung der *Wahrnehmungsmöglichkeiten*, des *Wahrnehmungsgenusses* und der *Wahrnehmungskritik*, die Erfahrung der Variabilität der *Ausdrucks-*, *Aufnahme-* und *Genußmöglichkeiten*. Für alle ästhetischen Objekte gilt offenbar, was v. Hentig an der Kunst exemplifiziert, daß mit ihrer Herstellbarkeit wie mit ihren Wirkungen entdeckend *experimentiert* werden soll. Kunst soll auf diese Weise einerseits zu einem Medium *gesellschaftlicher* Kommunikation werden, andererseits zu einem Vehikel *individueller* Selbstbestätigung, Sensibilisierung und dadurch Ich-Stärkung (v. Hentig 1969; kritisch dazu: Matthies 1972; anders z. B. Ronge 1970). Nach

Kerbs hat ästhetische Erziehung eine *kritische*, eine *utopische* und eine *hedonistische* Funktion (Kerbs 1970). Das *kritische* Moment der ästhetischen Erziehung bezieht sich insbesondere auf die Manipulation mit ästhetischen Mitteln im privaten, ökonomischen und öffentlichen Bereich, insgesamt im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Der *utopische* Aspekt verweist insbesondere auf die Möglichkeiten kreativen Vorausdenkens, in denen sich Realitätsprinzip und Lustprinzip mischen. Die *hedonistische* Funktion knüpft sowohl an (reformpädagogische und weit ältere) Traditionen wie an zeitgenössische sub- und gegenkulturelle Strömungen in dem Versuch an, Momente des Sinnlichen, Dionysischen und Erotischen zu enttabuisieren und zu kultivieren. Bezugspunkte von Kerbs sind einerseits die Sozialisation des Jugendlichen durch die Kulturindustrie, andererseits die politische Emanzipation der Schüler und eine Form der erotischen Erziehung, die nicht die technische, sondern die soziale, ethische und die ästhetische Seite der Liebe betont (ähnlich Zimmer 1970; kritisch dazu: Matthies 1972). Wegen der kategorialen Unvereinbarkeit der vielfältigen Merkmale dessen, was ästhetische Erziehung anstrebt, zeigen die gegenwärtig zur Diskussion stehenden, im allgemeinen einzelfachlich orientierten Konzepte deutliche *Schwerpunkte* hinsichtlich der Betonung einzelner möglicher Intentionen der ästhetischen Erziehung. Für die sich mehr oder weniger *marxistisch* begründenden oder so interpretierten Konzepte wird ästhetische Erziehung identisch mit politischer Erziehung in dem Sinne, daß mit Marx – vereinfacht gesprochen – die Abschaffung des Privatkapitalismus notwendige Voraussetzung für die Emanzipation aller Sinne ist (Möller 1971, Ehmer 1971, Giffhorn 1972). Für die in der Regel stärker konkretisierten, an der *Kunst* – sei es als Wert- oder als Funktionsbegriff – orientierten Konzepte stehen Kriterien wie Sensibilität, Kreativität, Selbstbefreiung, Kunst als Ordnung, als Möglichkeit der Alternative im Mittelpunkt (Ronge 1970, Staguhn 1972, Pfennig 1970 mit je unterschiedlichen Schwerpunkten) – dies jedoch nicht wie bei Groothoff mit einem prinzipiell *politischen* Vorverständnis, sondern eher mit überhistorischem und immanentem Anspruch (Groothoff 1969). Mindestens das Postulat *soziale Bedingtheit und Wirksamkeit* von Kunst zu reflektieren, den Zusammenhang von gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen ästhetischer Phänomene zu untersuchen, sowie wiederum den sozial bedingten *Zusammenhang von ästhetischer Produktion und Rezeption* zu analysieren, taucht auf bei Grüneisl u. a. (1973), Hartwig (1971), Ehmer (1971a), Möller (1971), Otto (1971). Alle diese theoretischen Skizzen lassen sich in drei große Gruppen unterteilen: Erstens Ansätze für einen Teilbereich der Didaktik der ästhetischen Erziehung, die von einer dezidierten und explizierten *politischen Vorentscheidung* ausgehen (Möller 1971, Ehmer 1971a + b, Giffhorn 1972, Matthies 1972); davon lassen sich zweitens diejenigen abheben, die von aufgewiesenen *Strukturmerkmalen* (Pfennig 1970) der ästhetischen Objekte oder von überhistorisch angenommenen *bildnerischen Kategorien* (Staguhn 1972) ausgehen oder auf informationstheoretischen Vorarbeiten aufbauen (Ronge 1970). Die Arbeiten von Grüneisl u. a. (1973), Hartwig (1971) und Zimmer (1970) haben drittens ein gemeinsames Merkmal in der Orientierung an gesellschaftlichen *Situationen* und den darin auftauchenden sozial relevanten ästhetischen Phänomenen. In allen diesen Entwurfsstücken überschneiden einander die auf Aufklärung (Rationalität), auf Sensibilisierung (Kreativität) und auf Veränderung bestehender Zustände (Antizipation und Utopie) zielenden Intentionen.

Zugleich werden in den genannten Vorschlägen mindestens zwei für die ästhetische Erziehung wesentliche Aspekte vernachlässigt, weil sie z. T. nicht im Erkenntnisinter-

esse der Autoren liegen. Zum einen wird der *interdisziplinäre* Charakter der ästhetischen Erziehung nicht hinreichend in die Institution hinein entfaltet, was letztlich zu einer ungewollten Stabilisierung des bestehenden, für die ästhetische Erziehung nicht einmal vorteilhaften und sachlich höchst fragwürdigen Fächerkanons der Schule führt (kritisch dazu Kraus 1972). Zum anderen werden aus der Tatsache, daß ästhetisches Verhalten nur als theoretisches *Konstrukt* zu begreifen ist, kaum Konsequenzen für die Organisation ästhetischer (Erziehungs)prozesse gezogen.

Ästhetische Objekte – mithin potentielle Objekte ästhetischer Erziehung – sind aufgrund von *Wahrnehmung* und auf Wahrnehmung hin konzipierte Realisationen. Der Prozeß der Wahrnehmung kann jedoch nicht abgelöst werden von der gleichzeitigen *Interpretation* des Wahrgenommenen durch den, der wahrnimmt und der seine Wahrnehmungen für andere wahrnehmbar macht, also ästhetisch realisiert. Ästhetische Objekte haben also *doppelten* Aufforderungscharakter: sie appellieren an den Betrachter, Hörer, Zuschauer, sowohl das *Wahrgenommene* als auch die unlösbar damit verbundene *Interpretation* zu entschlüsseln. Schmidt (1971) hat darauf hingewiesen, daß die *Interpretation*, in der die Bedeutung der ästhetischen Objekte erschlossen wird, kein anderer Vorgang ist als das Herantragen des je *individuellen oder gruppenspezifischen Kontextes* an das Objekt. Die Frage an ein Kunstwerk lautet daher: »Was bedeutet das für wen, wann und aufgrund welcher Interessen« (Schmidt 1971, 13). Damit korrespondiert Bourdieu (1970), wenn er die Entschlüsselung von Umweltobjekten als *bildungsabhängigen* Vorgang bezeichnet.

Die von Schmidt definierte *Polyfunktionalität* – d. h. Vielschichtigkeit, Mehrdeutigkeit – und *Polyvalenz* – d. h. Interpretationsspielraum für den Betrachter – erlaubt auch eine genauere Bestimmung der im ästhetischen Bereich möglichen *Lernleistungen*: Das Spezifikum ästhetischer Objekte ist, *alternative Interpretationsmodelle* bilden, deren *Bedingtheit* reflektieren und seine eigenen *Wahrnehmungskategorien* daran differenzieren zu können. Das setzt voraus, die *Konsumentenrolle* im ästhetischen Bereich ebenso aufzugeben wie alle Ansprüche von Kunstwerken als *moralische, sittliche* oder sonstwie *normative* Instanz zurückzuweisen. Die erkenntnis- und sinnkritische Haltung macht ästhetische Kommunikation zum *Paradigma sozialer Handlungsprozesse* (Schmidt 1971, 44). Hier entsteht der unmittelbare Zusammenhang aller überwiegend auf die Inhalte der ästhetischen Erziehung bezogenen Erörterungen mit der vorrangigen *Zieldiskussion*, die – bei unterschiedlichem Verständnis – dem *Emanzipationsbegriff* verpflichtet ist. Ebenso versteht sich vom Bezugspunkt sozialer Handlungsprozesse her das *interdisziplinäre* Moment der ästhetischen Erziehung.

Offene Fragen

Wie werden – allgemein akzeptierte – Erziehungsziele *fachspezifisch* differenziert?

Nach welchen *Kriterien* wird eine Auswahl aus dem überreichen Inhaltsangebot getroffen, das, bedingt durch einen sehr allgemeinen Ästhetikbegriff, eine Folge sowohl der interdisziplinären als auch der curricularen Orientierung an gesellschaftlichen Situationen und Prozessen ist, und inwieweit sind die Kriterien streng aus den *Prämissen* der jeweiligen Konzepte abgeleitet?

Wie können erworbene *Qualifikationen* – sei es an trivialem Material oder an Kunstobjekten – einerseits auf vielfältiges ästhetisches Material *transferiert* werden und inwieweit können andererseits fachspezifische Ziele wie Kreativität, Sensibilität, Wahrnehmungskritik usf. mit gesellschaftlich begründeten Zielvorstellungen *vermittelt* werden?

In welchem Verhältnis stehen *kontrollierbare* (kurzfristig erreichbare) Lernziele zu langfristig *angestrebten* Verhaltensänderungen, insbesondere im affektiven Bereich? Wie lassen sich die institutionell und administrativ bedingten Schwierigkeiten überwinden, die der Durchführung von interdisziplinären *Projekten* gegenwärtig entgegenstehen?

Welche Qualifikationen muß der *Lehrer* im Bereich der ästhetischen Erziehung besitzen und wie kann er sie erwerben, wenn die Selbstbegrenzung der ästhetischen Erziehung auf kunstimmanente Fragen überwunden werden soll? GUNTER OTTO

→ Anschauung, Kommunikation, Kreativität, Medien – (Didaktik).

LITERATUR

Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp 1970. = Reihe Theorie. Ehmer, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln: DuMont-Schauberg 1971. = DuMont aktuell. Ehmer, H. K.: Emanzipation durch Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht. H. 13, 1971 b, S. 1–4. Giffhorn, H.: Kritik der Kunstpädagogik. Köln: DuMont-Schauberg 1972. = DuMont aktuell. Groothoff, H.-H.: Ästhetische Erziehung. In: Ellwein, Th. (u. a.) (Hrsg.): Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Berlin: Rembrandt Verl. 1969, S. 211–226. = Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd 1. Grüneisl, G. (u. a.): Umwelt als Lernraum. Köln: DuMont-Schauberg 1973. = DuMont aktuell. Hartwig, H.: Visuelle Kommunikation. Methodologische Bemerkungen zur Ableitung von Lernzielen aus dem sozialen Bereich »Freie Zeit«. In: Ehmer, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln: DuMont-Schauberg 1971, S. 334–339. Hentig, H. v.: Das Leben mit der Aisthesis. In: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Klett 1969, S. 29–32. = Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd 12. Kerbs, D.: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. In: Die Deutsche Schule. 62 (1970) 9, S. 562–570. Kluge, N. (Hrsg.): Vom Geist musischer Erziehung. Grundlegende und kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1973. = Wege der Forschung. Bd. 303. Kraus, E. (Hrsg.): Musik in Schule und Gesellschaft. Mainz: Schott 1972 (darin bes. die Beiträge von Matthies, S. 104–115; Otto, S. 148–155 und Rauhe, S. 116–147). Matthies, K.: Erkenntnis und Interesse in der Kunstdidaktik. Köln: DuMont-Schauberg 1972. = DuMont aktuell. Möller, H. R.: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg: Maier 1971. Otto, G.: Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: Ellwein, Th. (u. a.) (Hrsg.): Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Berlin: Rembrandt Verl. 1969, S. 227–281. = Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd 1. Otto, G.: Veränderung im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht. H. 11, 1971, S. 42–46. Otto, G.: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig: Westermann 1974. Pfenning, R.: Gegenwart der bildenden Kunst – Erziehung zum bildnerischen Denken. 4. Aufl. Oldenburg: Isensee 1970. Ronge, H.: Nachricht und Zeichen als Ansatz für den Kunstunterricht. In: Otto, G. (Hrsg.): Struktur und Funktion des Graphischen. Berlin: Rembrandt Verl. 1970, S. 109–181. = Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Bd IV/1. Schmidt, S. J.: Ästhetizität. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1971. = Grundfragen der Literaturwissenschaft. 2. Staguhn, K.: Didaktik der Kunsterziehung. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1972. Zimmer, J.: Hypothesen über die Funktion von Kunst und Kunstunterricht in einem revidierten Curriculum. In: Ästhetik und Kommunikation. 1 (1970) 1, S. 52–55.

Aggression

Aggression wird in der psychologischen, psychoanalytischen und ethologischen Diskussion und der biologischen Anthropologie vorwiegend verstanden als Verhaltensweise eines (oder mehrerer) Menschen, deren Ziel ist, andere zu schädigen oder zu verletzen. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, daß als Ausgangspunkt aggressiven Verhaltens das Subjekt erscheint. Unterschiedlich sind die Vorstellungen über das Entstehen aggressiven Verhaltens. Nach lerntheoretischem Dafürhalten wird aggressives Verhalten (wie alles) gelernt (Selg 1971, Lischke 1972): entweder durch Belohnung oder Bestrafung erworben oder durch Imitation einer Modellperson angeeignet. Die zunächst sehr einfachen und weniger der Komplexität menschlichen als der tierischen Verhaltens angemessenen experimentellen Modelle dieses Ansatzes wurden in jüngster Zeit erweitert, womit dieser von seiner Methode her naturwissenschaftliche Ansatz erste historische Momente (z. B. erworbene Modi der Erlebnisverarbeitung) aufgenommen hat (Schmidt-Mummendey/Schmidt 1971).

Ein anderer, wesentlich von Freud angeregter Ansatz zur Erklärung und insbesondere experimentellen Untersuchung aggressiven Verhaltens ist die in den 30er Jahren in Yale entwickelte Frustrations-Aggressions-Hypothese (Dollard u. a. 1970). Man ging von der Annahme aus, daß jedem aggressiven Verhalten eine Frustration (das Verhindern einer Bestrebung, etwas zu erreichen) vorangegangen sei und daß jede Frustration zu aggressivem Verhalten führen müsse. Dieser enge Zusammenhang hat sich allerdings nicht nachweisen lassen, da die psychischen Bearbeitungsformen von Frustrationen und auch die Vorstellungen darüber, was Frustration sei, höchst verschiedenen sind (Berkowitz 1969).

Sowohl der lerntheoretische Ansatz als auch die Frustrations-Aggressions-Hypothese verstehen sich als gesellschaftskritische Ansätze, weil die gesellschaftliche Organisation des Lernens und des zu Lernenden wie der gesellschaftliche Umgang mit menschlichen Bedürfnissen die entscheidenden Faktoren für das Entstehen aggressiven Handelns sind, also keine Naturkonstanten eingeführt werden, die sich nicht verändern lassen.

Demgegenüber war die ethologische Diskussion des Problems, die insbesondere an Konrad Lorenz (1964) anknüpfte, wie auch ein Teil der psychoanalytischen Diskussion in jüngster Zeit der Kritik ausgesetzt, da entweder eine spezifisch aggressive Energie, die (so Lorenz) im Zentralnervensystem ständig produziert werde, oder aber (so ein Aspekt der psychoanalytischen Diskussion) ein bis heute noch nicht lokalisierter Aggressionstrieb die Quelle aggressiven Verhaltens sein sollte (Mitscherlich 1969b), wobei allerdings das gesellschaftliche Triebschicksal bereits eine Rolle spielte (Mitscherlich 1969a). Schon beim Triebtheoretiker Freud (1930) läßt sich allerdings auch eine kulturelle Theorie aggressiven Verhaltens nachweisen: Die zunehmende Vergesellschaftung führe zu steigender Aggressionsbereitschaft. Die biologische Anthropologie (Hassenstein 1972) greift zur Erklärung individuellen und kollektiven Aggressionsverhaltens ebenfalls auf Faktoren der stammesgeschichtlichen Ausstattung des Menschen zurück.

Wenn auch eine Argumentation, die sich auf die unmittelbare Relevanz eines Moments erster Natur für menschliches Verhalten beruft, sich nicht halten läßt (Horn 1974), so bringt doch dieser biologisierende Ansatz gegenüber soziologistischen Modellen der Erklärung von Verhalten (wie dem der Rollentheorie) zur Geltung, daß menschliche Natur nicht ohne weiteres und nicht normalerweise in den gesellschaft-

lichen Formen ihrer Bearbeitung aufgeht. Konsequenz des naturalistischen Erklärungsmodells ist, daß die nun einmal vorhandene Aggressivität vermittels gesellschaftlicher Kanalisierung so aufzufangen sei, daß sie keinen Schaden anrichten kann, während Lerntheorie und Frustrations-Aggressions-Hypothese die optimistische Annahme nahelegen, daß eine angemessene gesellschaftliche Organisation der primären und sekundären Sozialisation aggressives Verhalten tendenziell aus der Welt schaffen oder entschärfen könne.

Auf der Basis von Annahmen, die aus der Psychoanalyse weiterentwickelt wurden, läßt sich bereits eine gewisse, der Alltagssituation angemessene Komplexität der Erklärung aggressiven Verhaltens erreichen, wenn man davon ausgeht, daß Sozialisation gesellschaftlich organisierte und primärgruppenvermittelte Aneignung menschlicher, »eigner Natur« (Marx) ist. In diesem Modell (Lorenzer 1972) sind die in anderen Ansätzen getrennt berücksichtigten Momente »eigene Natur« und Gesellschaft miteinander vermittelt (Horn 1972). Trotzdem bleibt auch dieser Ansatz noch beim einzelnen Subjekt und seiner primären Sozialisation als maßgeblicher Genese von Verhalten stehen.

Arbeiten über kollektive Gewalt in der Nachfolge der klassischen Massenpsychologie (Kroner 1972) nehmen zwar in aller Regel sozialstrukturelle Momente in ihr Erklärungsmodell auf, sind jedoch zumeist in dem Sinne angelegt, daß kollektive Gewalt als kollektives abweichendes Verhalten interpretiert (Toch 1969) und damit die jeweils staatlich legalisierte Gewalt als einzig richtiges und mögliches *summum bonum* postuliert wird. Gegen diese Ideologisierung prägte Galtung (1969) den Begriff der »strukturellen Gewalt«, um hervorzuheben, daß die je realiter gegebenen gesellschaftlichen Strukturen menschliche Entfaltung und damit auch ihre Behinderung bestimmen. Deshalb muß das System staatlich organisierter Gewalt in die Analyse des individuellen und kollektiven Gewaltverhaltens mit einbezogen werden (Feagin/Hahn 1973; Narr 1973), um dessen politischen (und sei es blinden politischen) Gehalt sichtbar zu machen und es nicht explizit oder implizit nur als kriminell hinzustellen. Aus der Perspektive dieser Versuche, aggressives Verhalten systemtheoretisch zu erklären, erscheint aggressives Verhalten als Folge einer »Komplexitätskrise« (Gantzel 1972), und zwar sowohl für das System »Ich« als auch gesamtgesellschaftlich (Deutsch/Senghaas 1971; Horn 1973): Politik als Vermittlung zwischen unterschiedlichen Interessen wird in Form von Gewaltverhalten, Ausspielen von Macht zuungunsten des (gesellschaftlich, sozial, persönlich) Schwächeren gemacht. Erst diese Denkmodelle überwinden monokausale, insbesondere psychologisierende Ansätze zur Erklärung aggressiven Verhaltens wirklich.

Offen sind allerdings noch wichtige Fragenkomplexe: Wie ist das Gewicht der psychischen Strukturen, die sich in der Primärsozialisation bilden, gegenüber des jeweiligen Gewichts der aktuellen gesellschaftlichen Strukturen und Situationen zu beurteilen, die die Möglichkeit oder den Zwang zu aggressivem Verhalten beinhalten? Damit ist auch die Frage offen, wie das Verhältnis der anthropologischen, psychologischen und soziologischen Erklärungsmomente zueinander zu verstehen ist. Im Grunde ist nichtlegalisierter Massenmord in Kriegssituationen (Ich war gern in Vietnam ..., 1972) ebenso einfach erklärlich wie absurd.

KLAUS HORN

→ Friedenserziehung, Gesellschaft, Konflikt.

LITERATUR

Berkowitz, L. (Hrsg.): *Roots of aggression. A re-examination of the frustration-aggression-hypotheses*. New York: Atherton Press 1969. Deutsch, K. W., D. Senghaas: *Die brüchige Vernunft von Staaten*. In: Senghaas (Hrsg.): *Kritische Friedensforschung*. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 105–163. = edition suhrkamp. Bd 478. Dollard, J., L. W. Doob, N. E. Miller, O. H. Mowrer, R. S. Sears (u. a.): *Frustration und aggression*. Dt. Bearb. v. W. Dammshneider u. E. Mader. Weinheim: Beltz 1970 (Amer. Original 1939). Feagin, J. R. u. H. Hahn: *Ghetto revolts. The politics of violence in American cities*. New York: Macmillan 1973. Freud, S.: *Das Unbehagen in der Kultur*. In: Freud: *Gesammelte Werke*. Bd 14. London: Imago 1948, S. 419–506. Galtung, J.: *Gewalt, Frieden, Friedensforschung*. In: Senghaas, D. (Hrsg.): *Kritische Friedensforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971, S. 55–104. = edition suhrkamp Bd 478. Gantzel, K. J.: *System und Akteur. Beiträge zur vergleichenden Kriegerursachenforschung*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverl. 1972. Hassenstein, B.: *Das spezifisch Menschliche nach den Resultaten der Verhaltensforschung*. In: Gadamer, H.-G. u. P. Vogler (Hrsg.): *Neue Anthropologie*. Bd 2: *Biologische Anthropologie*. München: Dt. Taschenbuch Verl.; Stuttgart: Thieme 1972, S. 60–97. Horn, K.: *Gibt es einen Aggressionstrieb?* Vortrag auf dem internen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychotherapie und Tiefenpsychologie, Hamburg, 15. April 1972. Für den Druck überarbeitet in: *Psyche*. 26 (1972), S. 799–817. Horn, K.: *Gesellschaftliche Produktion von Gewalt. Vorschläge zur politpsychologischen Untersuchung*. In: *Leviathan*. 1 (1973) 3. Horn, K.: *Die humanwissenschaftliche Relevanz der Ethologie im Lichte einer sozialwissenschaftlich verstandenen Psychoanalyse*. In: Roth, G. (Hrsg.): *Kritik der Verhaltensforschung*. München: Beck 1974, S. 190–222. »Ich war gern in Vietnam« Leutnant Calley berichtet. Aufgezeichnet v. J. Sack. Nachw. v. K. Horn. Frankfurt/M.: Fischer 1972. = Fischer Taschenbücher. 988. Kroner, B.: *Massenpsychologie und kollektives Verhalten*. In: *Handbuch der Psychologie* Bd 7: *Sozialpsychologie*. Halbbd 2: *Forschungsbereiche*. Hrsg.: C. F. Graumann. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1433–1510. Lischke, G.: *Aggression und Aggressionsbewältigung. Theorie und Praxis, Diagnose und Therapie*. Unt. Mitarb. v. Vera Conze. Freiburg, München: Albe 1972. Lorenz, K.: *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. 24. Aufl. Wien: Borotha-Schoeler 1969. Mitscherlich, A. (Hrsg.): *Bis hierher und nicht weiter. Ist die menschliche Aggression unbefriedbar?* München: Piper 1969. Mitscherlich, A.: *Die Idee des Friedens und die menschliche Aggressivität. Vier Versuche*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. Narr, W. D.: *Gewalt und Legitimität*. In: *Leviathan*. 1 (1973), S. 7–42. Schmidt-Mummendey, A., H. D. Schmidt (Hrsg.): *Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung*. München: Juventa Verl. 1971. Selg, H. (Hrsg.): *Zur Aggression verdammt? Psychologische Ansätze einer Friedensforschung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1971. Toch, H.: *Violent men. An inquiry into the psychology of violence* (1969). Middlesex: Penguin 1972.

Anschauung

Seit Comenius wird der – zunächst in gesellschaftskritischer Absicht eingeleitete, durch seine Suche nach absoluten Bezugspunkten (z. B. göttliche Ordnung, Natur, Wesen des Menschen, Nation) faktisch restaurativ-reaktionäre – Prozeß der Rezeption erkenntnistheoretischer Ansätze in der Didaktik und deren unterrichtspraktisch-methodischer Ertrag für die Theorie der Lehre und des Lernens unter dem Begriff der *Anschauung* thematisiert.

I. Sobald für eine Gesellschaft, in der es institutionalisierte Formen des Unterrichtens und der Schule gibt, die Legitimation und Aufklärung des Bestehenden vor der nachwachsenden Generation schwierig wird, artikuliert sich die Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht und bildet in zumeist gesellschaftskritischer Absicht in eigentümlicher Auseinandersetzung mit den erkenntnistheoretischen Ansätzen der jeweiligen Herrschafts- und Gesellschaftsformen spezifische Theorien der unterrichtlichen Darstellung von Wirklichkeit aus.

Man kann zeigen, daß sich das gesellschaftskritische Interesse der Didaktik darin manifestiert, daß man den Nachwachsenden eine Erkenntnis, ein Wissen und vor allem ein Verfahren zur selbständigen Gewinnung von Erkenntnissen vermitteln will, mit denen sie sich zunehmend aus den Verstrickungen einer problematischen Sozialisationsgeschichte (»Individuallage«) befreien oder diese zumindest relativieren können auf der Folie dessen, was in der jeweiligen Zeit und historischen Epoche als erstrebenswerte Verhältnisse für den einzelnen und für die sozialen Gebilde gilt. Daher läßt sich in der Geschichte der Didaktik jeweils eine gewisse Affinität zu den erkenntnistheoretischen Positionen beobachten, derer sich jene gesellschaftlichen Gruppen zur eigenen Legitimation bedienen, die an einer Veränderung der Gesellschaft auf deren humanere Verfassung hin interessiert sind.

Zugleich läßt sich jedoch beobachten, daß sich jedesmal dort der gesellschaftliche Impetus in sein Gegenteil verkehrt, wo er unter dem Begriff der Anschauung seine Kritik in der Frage nach der ursprünglichen, unverstellten, reinen und damit kindgemäßen Form jener problematisch gewordenen Wirklichkeit formuliert und zugleich das Kind zum Korrelat seiner rückwärts gewandten Utopie stilisiert.

Gesellschaftskritik in ihrer didaktischen Fassung als Suche nach der vorgesellschaftlichen Ursprungssituation wird insofern restaurativ-reaktionär, als sie nicht zu sehen vermag, daß die als vermeintlicher Ursprungszustand proklamierten und verabsolutierten Verhältnisse einen unmittelbaren Rückgriff auf erkenntnistheoretische Konstrukte darstellen, die in historisch früheren Epochen zur Begründung und Rechtfertigung spezifischer Herrschaftsverhältnisse ausgebildet wurden.

Unter Berufung auf die unmittelbar gegebene Anschauung wurden so z. B. im Namen der göttlichen Ordnung, der Natur, eines ursprünglich-vorgeschichtlichen Wesens des Menschen oder der Gesellschaft didaktische Konzepte entwickelt und realisiert, die alle zusammen unter dem Verdacht stehen, ihre faktische Abhängigkeit von bestehenden oder gar überholten sozio-politökonomischen Strukturen nicht zu durchschauen und folglich über die Interessen und Zwänge, denen der Unterricht jeweils unterliegt, sowie über die tatsächlich vorhandenen Spielräume und Innovationschancen eines kritischen unterrichtlichen Handelns die Schüler und die Öffentlichkeit nicht oder nur unzureichend aufklären zu können.

II. Im folgenden soll skizziert werden, welche Arten der Erkenntnistheorie sich im Laufe der Geschichte in Abhängigkeit von sozio-politökonomischen Bedingungen herausgebildet haben und wie sich demzufolge das Problem einer Didaktik stellt, die unter dem Begriff der Anschauung auf solche erkenntnistheoretischen Positionen zurückgreift und sie als absolute Bezugspunkte für Lehre und Lernen dogmatisiert. Zweck dieser Darstellung ist die Erläuterung der allgemeinen These, daß eine Erforschung der Geschichte der Didaktik mit Mitteln der Wissens- und Herrschaftssoziologie dazu verhilft, aktuelle Formulierungen didaktischer Probleme und entsprechende

Lösungsvorschläge sowohl im historischen als auch im Kontext der aktuellen sozio-politischen Konstellation kritisch zu reflektieren auf die jeweils gesellschaftlich wie individuell gültigen Wert- und Normgefüge einschließlich deren Revisionsbedürftigkeit und -fähigkeit. Bezogen auf die gegenwärtige Situation der Didaktik soll diese allgemeine These dahingehend präzisiert werden, daß jeder Versuch eines Rückgangs auf angeblich »ursprüngliche« Darstellungen der Wirklichkeit, jeder naive Versuch, die Dinge »rein, unverstellt, richtig« etc. zeigen zu wollen, als absichtlicher oder unabsichtlicher Versuch einer Erziehung zur Unmündigkeit abgewiesen werden muß: Hinter den Zirkel von gesellschaftlichen Interessen und Bedürfnissen einerseits und darauf bezogenen Formen der Darstellung und Bewältigung gegenwärtiger Verhältnisse andererseits kann ein Unterricht nicht zurückgehen wollen, der sich an einem emanzipatorischen Anschauungsbegriff orientiert; in jedem Fall aber wird ein solcher Unterricht anstreben, dem Schüler dieses Zirkelverhältnis an zahlreichen Beispielen offenzulegen.

1. Gesellschaften, in denen die herrschenden Eliten ihre Legitimation entweder aus ihrem göttlichen Ursprung oder aus zentralen Funktionen in der Ausübung des Ritus herleiten (Priesterkasten, Gottkönige, Fürsten und Führer von Gottes Gnaden), begünstigen erkenntnistheoretische Positionen, von denen aus gerade jene Verfahren und Ergebnisse, die den Interessen der Herrschenden dienen, so erscheinen, als dienten sie allein dazu, die Dinge und Verhältnisse so zu offenbaren, wie sie dem Schöpferwillen Gottes genau entsprechen. Alle ungewohnten und unerwünschten Fragestellungen und Forschungsansätze werden als Ketzerei verfolgt.

2. In säkularisierten, gleichwohl hinsichtlich der Herrschaftsfunktionen stark hierarchisch gegliederten gesellschaftlichen Gebilden legitimieren sich die herrschenden Eliten als Glieder eines Funktionszusammenhangs von natürlicher Gesetzmäßigkeit. Was ihren Interessen förderlich ist und ihren Einfluß mehrt, wird als naturgemäß und als natürliche Lebensart ausgegeben. Dieser Form der Legitimation entspricht eine Erkenntnistheorie, die davon ausgeht, der Natur wohnen Gesetzmäßigkeiten inne, die man zu entdecken, durch behutsame Verfahren zu dechiffrieren und an denen man die privaten und öffentlichen Verhältnisse zu orientieren habe. Was im Kontext sozioökonomischer Bedingungen und Interessen als Hypothesen an die Natur herangebracht wird, wird dieser Natur als Gesetzmäßigkeit unterschoben. Damit sind die Interessen derer verschleiert, die jeweils Forschungen der einen oder anderen Art veranlassen.

Neben dem Sensualismus und dem Empirismus sind es vor allem der Positivismus der sog. Naturwissenschaften des 19. Jahrhunderts sowie jene die Kultur zur sozialen Natur reduzierenden Sozial- und Verhaltenswissenschaften des 20. Jahrhunderts, in denen diese Erkenntnistheorie einen zeitgemäßen und didaktisch relevanten Ausdruck gefunden hat.

Das didaktische Interesse an einem emanzipatorischen Unterricht, das sich zunächst in einem gesellschaftskritischen Protest gegen die Ausbeutung und die Entstellung der Natur und des Natürlichen durch jede Gesellschaft wendet, manifestiert sich in der Forderung der natürlichen Lehrart, die darauf zielt, die Dinge zu zeigen, wie sie sind. Als kritische, emanzipierende Anschauung will sich diese Lehrart durchsetzen gegen alle metaphysisch-mythologischen Deutungsversuche von Wirklichkeit. Dieser kritische Impetus verkehrt sich in dem Maße in sein Gegenteil, in dem er seinerseits die Natur zum absoluten, ursprünglichen und damit fraglosen Bezugspunkt seines ver-

meintlich kritischen Anschauungsbegriffs macht und mit der Vergöttlichung der Natur auf die erkenntnistheoretische Position eines romantischen, antikritischen Pantheismus zurückgreift. Seine profiliertesten Ausformungen findet dieser anschauliche Unterricht in Pestalozzis ABC der Anschauung und in Fröbels Spielgaben. Die Lehre Pestalozzis, wonach die Anschauung das Fundament jeder weiterführenden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit darstellt, wird in der gegenwärtigen Diskussion insbesondere von Bruner in neuer Form vertreten. Ebenso kann man die Lerntheorie Gagnés als eine moderne didaktische Konzeption ausweisen, die von der Annahme einer fraglos vorhandenen natürlichen Lernstruktur ausgeht.

3. In dem Maße, in dem das von politischer und militärischer Macht ausgeschlossene und auf wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Einfluß sich zwangsläufig konzentrierende Bürgertum als gesellschaftlich bestimmende Elite aufkommt, gewinnen erkenntnistheoretische Positionen an Bedeutung, die das unternehmerische Subjekt, das handelnde Individuum zum letzten Bezugspunkt aller Erkenntnis von Wirklichkeit erklären. Aspekte der Philosophie der Aufklärung, überhöht durch die Philosophie des deutschen Idealismus, bilden den Kern dieses Legitimationsversuches der neu aufkommenden Elite.

Eine gesellschaftskritische, unter dem emanzipatorischen Postulat einer allgemeinen Menschenbildung arbeitende Didaktik, die derlei allgemeine Wesensbestimmungen des Menschen zur Folie ihrer Kritik und zum Ausgangspunkt ihrer Theoriebildungsversuche macht, stellt eine dritte, seit Herbart bis heute einflußreiche Variante solcher sich in ihr Gegenteil verkehrender Bemühungen dar. Die Faszination derartiger Fundierungsversuche ist nicht zuletzt darin begründet, daß sie jene Versuche zu integrieren vermögen, die die bessere Wirklichkeit im Willen Gottes oder in der Ordnung der Natur begründeten. Beide Ansätze lassen sich als besondere Sinnrichtungen darstellen, in denen sich die Sehnsucht des allgemein-menschlichen Wesens offenbart. Das Reaktionär-Restaurative einer solchen didaktischen Position besteht darin, daß unter dem Begriff der Anschauung der Rückgriff auf eine vermeintlich ungeschichtliche, schlechthin ewige Verfassung des Menschen vollzogen wird, was gleichbedeutend ist mit einem fraglosen Rückgriff auf erkenntnistheoretische Positionen, die in einem nachweislichen Zusammenhang mit der Philosophie des deutschen Idealismus stehen.

Das Problem eines anschaulichen Unterrichts stellt sich im Horizont solcher erkenntnistheoretischer Positionen in der Frage, wie man die Wirklichkeit im Unterricht darstellen kann als Produkt und Interpretation großer Individuen. Sehr konsequente didaktische Konkretionen eines so verstandenen anschaulichen Unterrichts sind einerseits die Konzeptionen zur Geschichtsdidaktik, die Geschichte als Ergebnis des Handelns großer Persönlichkeiten, und die Konzeptionen zur Naturlehre, die die Entwicklung und den Fortschritt der Wissenschaften als eine Addition von Entdeckungen und Erfindungen genialer Forscher auszugeben versuchen. Ebenso gehören in diesen Zusammenhang Konzeptionen eines Kunst-, Musik- und Literaturunterrichts, die ausschließlich die Leistungen großer Künstler als reinste Objektivation des menschlichen Geistes begreiflich machen wollen. Schließlich wäre zu prüfen, ob sich nicht sehr vieles von jenem anschaulichen Unterricht reformpädagogischer Provenienz, der sich um die Entfaltung und Stärkung der Kreativität, Spontaneität und der Selbsttätigkeit bemüht, auf diese großbürgerlich-liberalen Vorstellungen einer unterrichtlich zu bewirkenden Entfaltung der in jedem einzelnen Kinde wohnenden Anschauungskraft stützt.

Als eine Form der Vermittlung zwischen dem naturphilosophischen und dem subjektivistischen erkenntnistheoretischen Ansatz kann man die Diskussion um das Exemplarische und die kategoriale Bildung betrachten, die in der restaurativen Phase nach dem Zweiten Weltkrieg lange die didaktische Theoriebildung beeinflusste. Ausgehend von der schon bei Kant problematisierten Annahme, die subjektive Wahrnehmungsstruktur und die Struktur der objektiven Realität sei – jenseits aller Bedürfnisse und Interessen – nach identischen Kategorien verfaßt, wurde das Theorem der wechselseitigen Erschließung von Subjekt und Kultur formuliert. Anschaulicher Unterricht – aufgebaut nach den fünf Leitfragen der didaktischen Analyse – vollzieht sich an für derlei Kategorien oder Sinnrichtungen exemplarischen Inhalten.

4. Bedingt durch die mit der Industrialisierung sich ausdifferenzierende Klassengesellschaft und bedingt durch die beängstigenden sozialen, wirtschaftlichen, politischen und militärischen Folgen eines kolonialistisch-kapitalistischen Wirtschaftssystems gewinnt eine kritische Gesellschafts-, Wirtschafts-, Politik- und Wissenschaftstheorie zunehmenden Einfluß. Sie legt darauf an, jede Erkenntnistheorie prinzipiell zu relativieren auf die Interessen und Bedürfnisse derjenigen, die sie aufbringen bzw. an ihrem Bestand und Einfluß interessiert sind. Damit geht diese Theorie von der Annahme aus, daß jede Erkenntnis ihren Ursprung in den historisch-gesellschaftlichen Bedürfnissen und materiellen Bedingungen der gesellschaftlichen Gebilde hat, die sie hervorbringen und auf die sie rückbezogen bleibt. Das Interesse der kritischen Meta-Erkenntnistheorie richtet sich darauf, diesen Zusammenhang zwischen Bedingungen, Bedürfnissen und Interessen einerseits und theoretischen Aussagen und politischem Handeln andererseits aufzuklären, um sie damit einem gesellschaftlich-politischen Verfahren der öffentlichen Diskussion zugänglich zu machen.

Das didaktische Problem eines in diesem Verständnis anschaulichen Unterrichts artikuliert sich in der Frage nach einer Unterrichtstheorie, der es gelingt, diese Relationen zwischen materiellen Voraussetzungen, in ökonomischen Kategorien der Rentabilität darstellbaren Werten, durch historische Konstellationen bedingte und relativierte Interessen, Normen und Produkte im Unterricht so zu präsentieren, daß es nicht länger darum geht, von ihrem sozio-polit-ökonomischen Hintergrund isolierte Qualifikationen zu erwerben, die den Schülern das naive Bewußtsein eines »sicheren« Wissens, »richtiger« Normen und eines »optimalen« Verhaltens absichtlich oder unabsichtlich suggerieren. Ihre bislang konkreteste – wenn auch unterschiedlich akzentuierte – Ausformung hat diese Unterrichtstheorie um H. Blankertz, K. Giel, K. Ch. Lingelbach, H. Rauschenberger, H. Rumpf und W. Schulz gefunden.

III. Im ersten Teil des Artikels wurde versucht, vier Formen des didaktischen Verständnisses von Anschauung in Abhängigkeit von erkenntnistheoretischen Ansätzen zu fassen, die ihrerseits als Legitimationsmittel jeweils herrschender gesellschaftlicher Gruppen begriffen werden:

- a) Anschauung = didaktische Präsentation der Realität als Ausdruck göttlichen Willens (als Gottes Schöpfung in heilsgeschichtlicher Perspektive)
- b) Anschauung = Darstellung der Wirklichkeit als Natur
- c) Anschauung = Darstellung der Wirklichkeit als Produkt des in freien Individuen sich manifestierenden schöpferischen Geistes der Menschheit
- d) Anschauung = Darstellung der Realität als Ergebnis sozio-polit-ökonomischer strukturalistischer Tätigkeit, d. h. als eine in der Geschichte gesellschaftlicher Gebilde er-

zeugte und im Rahmen variabler und variierender Mittel, Interessen und Bedürfnisse künftig weiter zu verändernde Vorform eines Systems mit besserer sozialer Gerechtigkeit, das man durch aufklärerischen, öffentlich-institutionalisierten Diskurs, durch kritische Manipulation der bestehenden Teilsysteme und Institutionen sowie durch eine bewußtseinsverändernde, sich zugleich hinsichtlich ihrer Mittel, Inhalte und Ziele selbstkritisch vor den Schülern und vor der Öffentlichkeit legitimierende Erziehung verwirklichen kann.

Dieser Versuch sollte nicht nur die verschiedenen Formen des Gebrauchs dieses Begriffes in der Didaktik begreiflich machen; er wird angesichts der Tatsache wichtig, daß – bedingt durch die soziopolitische Stellung ganzer Klassen, Schichten und Gruppen und durch das daraus resultierende Selbst- und Weltverständnis, – die in der gegenwärtigen Gesellschaft bekannten Darstellungsformen und -muster nicht jedem einzelnen in gleichem Maß bekannt sind oder gar von jedem zweckentsprechend gebraucht werden können. Vielmehr ist davon auszugehen, daß die oben dargestellten Formen der Anschauung und damit Formen des Realitätsbezugs in der Sozialisation des einzelnen mit unterschiedlicher Akzentuierung und Bewertung trainiert worden sind und damit bewußt oder unbewußt die aktuelle Lernfähigkeit mehr oder weniger stark bestimmen.

Angesichts der Distanz, die zwischen didaktischen Konzepten auf der Basis eines kritischen, die sozio-polit-ökonomischen Verhältnisse qualifiziert thematisierenden Anschauungsbegriffs und den bei den Schülern sozialisationsbedingt vorhandenen Anschauungsformen und Erkenntnisdispositionen muß die Didaktik spezifische Unterrichtsarrangements entwickeln, in denen sie den Schülern bestimmter Herkunft Ausmaß und Struktur ihrer erkenntnismäßigen Verfassung im Gegenüber zum gesellschaftspolitisch begründeten, didaktischen Anspruch zeigen und Ansätze zur kollektiven und individuellen Aufarbeitung ihrer besonderen historischen Hypothek, ihrer erkenntnis- und bewußtseinsmäßigen »Individuallage« aufweisen kann. Damit ist ein noch weitgehend unbestelltes Feld der Kooperation zwischen Didaktik und einer unter sozialisationstheoretischen Fragestellungen arbeitenden, kritisch-empirischen Kulturwissenschaft in seinen Umrissen aufgezeigt.

Um die in diesem Zusammenhang offenen Probleme noch etwas näher zu kennzeichnen, könnte man sich in diesem Feld u. a. folgenden Fragestellungen und Untersuchungen zuwenden:

1. Man müßte die Anschauungsformen, die erkenntnis- und bewußtseinsmäßigen Standpunkte und die darauf funktionalisierten Darstellungsmittel identifizieren, die vor allem in benachteiligten Klassen, Schichten und Gruppen zur Erfassung spezifischer Realitätsdimensionen und Sachverhalte gebräuchlich und hinreichend bekannt sind. Diese Formen, Mittel und Muster müßte man (a) daraufhin untersuchen, wieviel sie schon jetzt tatsächlich zu einer kritischen Aufklärung der Einzelnen und ganzer Gruppen beitragen und wie man diesen Prozeß ggf. ausweiten und intensivieren könnte. Man müßte (b) prüfen, welche der gängigen Formen, Mittel und Muster aus ihren gegenwärtigen Funktionen herausgelöst und gewissermaßen »verfremdet«, mit aufklärerisch-kritischen Funktionen behaftet im Unterricht entsprechender Schüler auftauchen könnten. Erste Versuche mit Collagen geben zur Vermutung Anlaß, damit ein geeignetes Mittel zur Überwindung vorfindlicher starrer Anschauungsformen gefunden zu haben.

2. Man müßte Objekte aller Art (Bilder, Gegenstände, Texte, Skizzen, Karikaturen,

Tonstücke, Lieder, Filmsequenzen etc.) auf ihre unter kompensatorischen Interessen erforderliche Zitierfähigkeit und ihre didaktische Montierbarkeit auf typische Amalgame bestimmter erkenntnistheoretischer Positionen hin untersuchen und dabei prüfen, welche evokatorischen Wirkungen von ihnen ausgehen, wenn sie in einer oder in mehreren Dimensionen eine spontan einsichtige Affinität aufweisen zu Anschauungs- und Darstellungsformen, die bei Benachteiligten bekannt und gebräuchlich sind bzw. unmittelbar dekodiert werden können (vgl. dazu die Bemühungen von P. Freire und I. Illich).

3. Man müßte prüfen, welche Formen der didaktischen Verfremdung, Vorwegnahme, Provokation und Ironie auf welche bewußtseinsmäßige Konstitution zu welchem Zeitpunkt durchschnittlich welchen Einfluß nehmen und zu welchen curricularen Sequenzen man solche Lehrformen und Arrangements komponieren könnte, damit Wege entstünden zu einem »anschaulichen« Unterricht, der mehr an der Aufklärung der Chancen einer Veränderung des Bestehenden auf eine bessere Zukunft hin interessiert ist als an einer Sicherung des Status quo.

4. Es werden Untersuchungen im Grenzbereich zwischen Anthropologie, Soziologie und Didaktik erforderlich, in denen Struktur und Ausmaß der Formen wechselseitiger Beeinflussung von Sinnesorganisation, sensorischer Perzeption und Sozialisation so aufgeklärt werden können, daß »entlastetes« und »nicht entlastetes Sehen« (Gehlen/Plessner), Hören und Darstellen nicht länger bloße Phänomene einer philosophisch-anthropologischen Ästhesiologie bleiben, sondern für didaktisches Handeln mehr und mehr erschlossen und aufbereitet werden können.

GOTTHILF GERHARD HILLER

→ Ästhetische Erziehung, Curriculum – Didaktik, Gesellschaft – Gesellschaftswissenschaft, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Medien (-Didaktik), Unterricht, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

- Berger, P. L., Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 2. Aufl. Frankfurt: S. Fischer 1971. Bönsch, M.: Grundphänomene im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1966. Bönsch, M.: Verlaufsgestalten und Aktionsstrukturen des Unterrichts. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1969. Bollnow, O. F.: Sprache und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 1966. = Urban-Bücher. Bd 100. Brecht, B.: Kleines Organon für das Theater. In: Brecht: Ges. Werke. Bd 16. Frankfurt: Suhrkamp 1967, S. 669–708. Comenius, J. A.: Große Didaktik. Düsseldorf, München: Kupper 1954. Comenius, J. A.: Orbis sensualium pictus (1658). Osnabrück: Zeller 1964. Flüge, J.: Die Entfaltung der Anschauungskraft. Heidelberg: Quelle & Meyer 1963. = Anthropologie u. Erziehung. Bd 6. Giel, K.: Studien zu einer anthropologischen Didaktik. (Habil. Schr. Tübingen) unveröff. Grossner, C.: Verfall der Philosophie. Politik deutscher Philosophen. Reinbek: Wegner 1971. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse (1968). Frankfurt: Suhrkamp 1973. Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt: Athenäum 1973. = Psychol. Inst. d. FU Berlin: Texte zur kritischen Psychologie. Bd 1. Horkheimer, J.: Kritische Theorie. Bd 1.2. Frankfurt: Fischer 1968. Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz 1964. Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1963. Lassen, H.: Beiträge zur Phänomenologie und Psychologie der Anschauung. Würzburg: Triltsch 1939. = Hamburger philos. Arbeiten. Bd 1. Loser, F.: Die Unterrichtsgrundsätze der Lebensnähe und der An-

schauung und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens. In: *Bildung und Erziehung*. 22 (1969) 1, S. 14–31. Marx, K.: Die Deutsche Ideologie. In: Marx: Die Frühschriften. Stuttgart: Kröner 1968, S. 339–485. Memmert, W.: Erfahrung und Anschauung als Grundbegriffe einer Pädagogischen Anthropologie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 15 (1969) 6, S. 709–724. Memmert, W.: Die wissenschaftstheoretische Grundlegung einer pädagogischen Anschauungslehre. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 21 (1969) 9, S. 473–481. Pestalozzi, J. H.: Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzis. In: Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bd 13. Berlin u. Leipzig: de Gruyter 1932, S. 101–117. Reidemeister, K.: Anschauung als Erkenntnisquelle. In: *Zeitschrift für Philosophische Forschung*. 1 (1946), S. 197–210. Schulz, W.: Philosophie in der veränderten Welt. Pfullingen: Neske 1972. Zocher, R.: Zur Erkenntnistheorie der empirischen Anschauung. In: *Zeitschrift für Philosophische Forschung*. 6 (1951/52), S. 543–565.

Anthropologie

Anthropologie ist in der Erziehungswissenschaft bislang als »positive« Wissenschaft mit »normativem« Charakter bekannt. Die verschiedenen Ansätze einer »pädagogischen Anthropologie« oder einer »Anthropologie der Erziehung« sind durchaus als Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis bzw. als Beiträge zu einer universalwissenschaftlichen Gesamtanthropologie konzipiert. Demgegenüber ist es an der Zeit, von einer Veränderung der anthropologischen Fragestellung Kenntnis zu nehmen, die während des letzten Jahrzehnts auf dem Feld verschiedener Humanwissenschaften zu verzeichnen war. Man könnte diese Veränderung kurz die »methodologische Wendung« der Anthropologie nennen, insofern die bisherige »Positivität« und »Normativität« auf eine Methode zurückgeführt werden konnten, die den historischen, kulturellen und sozialen Charakter des »Gegenstandes Mensch« systematisch unterschlägt und somit als Ausdruck einer kaum bewußten, nichtsdestoweniger ideologischen Voreingenommenheit für den Menschen als »Naturwesen« kritisiert werden muß. Die im Umkreis der Diskussion um »Marxismus und Psychoanalyse« ansetzende Anthropologie-Kritik geht deshalb notwendigerweise methodologisch vor. Als Vermittlung von Erkenntnis und Interesse reflektiert sie Ansatz, Fragerichtung, Vorgehensweise, Resultatverwertung usw. im Horizont eines gesellschaftlichen Kontextes, der Anthropologie in dieser oder jener Gestalt nötig hat. Anthropologie kann nun nicht mehr als jederzeit mögliche Wissenschaft gelten, sondern muß als eine »bürgerliche Wissenschaft« kat exochen angesehen werden, die sich allerdings durch Mißachtung keineswegs erübrigt.

Seit ihrer Erneuerung nach dem ersten Weltkrieg verstand sich die herkömmliche Anthropologie 1. als Situationsanalyse, 2. als Basiswissenschaft, 3. als Handlungstheorie, 4. als Ausdruckslehre. Dementsprechend sah sie sich vor vier Probleme gestellt: 1. die Stellung des Menschen in der Welt, seine »Natur« im Verhältnis zur außermenschlichen Natur präzise zu beschreiben; 2. eine Basis zu konstruieren, auf der sich die Resultate der verschiedenen Humanwissenschaften integrieren lassen; 3. praktikable Handlungsmaximen aufzustellen, um der fortschreitenden Diskrepanz von Theorie und Praxis entgegen zu steuern; 4. die vorliegenden Selbstinterpretationen des Menschen, die eine »Kultur« ausmachen, vor dem Hintergrund anderer Kulturen zu verstehen.

Man kann heute ohne Übertreibung feststellen, daß Anthropologie bisher in keiner der angegebenen Richtungen erfolgreich war. Entweder verlor sie wegen der Fülle ihrer Resultate die Übersicht und blieb eklektizistisch oder kündigte als eine forcierte Richtung den Zusammenhang mit den anderen auf. Ihre primäre, von ihr selbst festgehaltene Absicht einer Restauration des menschlichen Selbstverständnisses hat sie nicht erreichen können. Trotz aller Programme ergab sich weder eine »neue Sicherheit« des Individuums noch ein »gemeinsames Menschenbild«, weder eine »allgemeinverbindliche Ethik« noch eine akzeptable »Sinnggebung« des menschlichen Lebens. Inzwischen hat sich unter dem Einfluß der angedeuteten methodologischen Wende der Verdacht verstärkt, daß dieses Scheitern, von mancher Seite für das Ende der Anthropologie überhaupt angesehen, nicht so sehr durch den Widerstand der »Sache« als vielmehr durch einen Kurzschluß in der anthropologischen Methode verursacht ist. Während nämlich die ersten drei Probleme durch den Fortgang der Forschung nur absichtslos verstellt wurden, stieß Anthropologie im vierten Problem auf eine offensichtlich unüberwindliche Grenze, die Anlaß für eine weitgehende Selbstkritik bot. Im Verfolgen des Sinnverstehens vorliegender historischer, kultureller und sozialer Selbstauslegungen entdeckte Anthropologie sich selbst als eine Weise solcher Explikation, die grundsätzlich keinen Sonderstatus in Anspruch nehmen kann. Das vierte Problem enthält das der Anthropologie selbst, insofern auch sie Ausdruck einer spezifischen »Kultur« ist.

Seitdem darf die prinzipiell problematische Grundstellung der anthropologischen Wissenschaften zu ihrem »Gegenstand« nicht mehr übergangen werden. Anthropologie muß Methodologie treiben, will sie nicht weiterhin ihrer Absicht zuwiderlaufende Wirkungen haben. Es bleibt ihr nichts anderes übrig, als den Standpunkt, den sie einnimmt, in einer »gründlichen« Reflexion zu relativieren. Die Anthropologie steht vor dem Problem, ein »Objekt« zu verstehen, das sich selbst versteht, bzw. schon immer verstanden hat und sieht sich nun in dieses Selbstverständnis als Moment eingelassen. Zweierlei dürfte damit unmöglich geworden sein oder jederzeit als Regreß in eine vermeidbare Kurzschlüssigkeit sichtbar gemacht werden können: eine »objektive«, d. h. gegen ihren subjektiven Ausgangspunkt rücksichtslose Humanwissenschaft und eine »schlüssige Theorie« des Menschen. Zwar sprach die herkömmliche Anthropologie oft vom »offenen Problem«, trug dieser ihrer Sache jedoch methodisch kaum Rechnung. Die Reflexion, die eine absolute, d. h. losgelöste Methode im Horizont der Anthropologie relativiert, muß die Unabschließbarkeit der humanwissenschaftlichen Begriffsbildung demonstrieren. Der Mensch als »offene Frage« erzwingt logisch die offene Fragestellung. Es kann keinen Begriff der menschlichen Identität, wohl aber den einer »anthropologischen Differenz« geben. Die methodologische Wendung der Anthropologie hat diese Differenz sachlich und methodisch, konkret und transzendental zum Thema. Im Begriff der »anthropologischen Differenz« kommt sowohl der Mensch, der sich in seinem Selbstverständnis selbst versteht (Struktur), als auch das Verhältnis von Natur und Geschichte, das eine Selbstkritik (Negation) der Anthropologie ermöglicht, zum Tragen. Eine Theorie der Differenz sieht sich auf das Spannungsfeld von strukturaler und negativer Anthropologie verwiesen, in dem die anfangs skizzierte »Normativität« und »Positivität« aufgehoben sind.

Die These, daß Anthropologie aufgrund ihres Sicherheitsstrebens und Bewältigungswollens als bürgerliche Wissenschaft schlechthin zu gelten habe, wird durch die angedeutete Relativierung bestätigt, wenn auch daran festgehalten werden muß, daß ihre

bisher ungelösten Probleme durch eine Kritik der Anthropologie nicht einfach entfallen. Auch dann, wenn man mit Marx annimmt, daß die menschliche »Natur« eine gesellschaftlich produzierte Natur sei, der Ausgangspunkt der Anthropologie, das menschliche Individuum mithin als Abstraktum entlarvt wird und höchstens als Endpunkt der Erkenntnis von Belang ist, blieb der konkrete Prozeß der gesellschaftlichen Produktion bzw. Reproduktion der individuellen Selbstverständnisse undeutlich. Die Struktur dieses Prozesses, seine vermeintlichen Zwangsläufigkeiten, die dazugehörenden sozialen und psychischen, ideellen und materiellen Mechanismen, aber auch seine offensichtlichen Brüche, Widersprüche und Ungereimtheiten individual- und sozialanthropologischer Art gilt es weiterhin zu erforschen. Die offenen Fragen einer »pädagogischen Anthropologie« bzw. einer »Anthropologie der Erziehung« sind in eine »kritische Theorie der Sozialisation« zu überführen. Dabei ist die Richtung der gesellschaftlichen Produktion in die einer Reduktion umzukehren, die das Problem der Anthropologie auf das Problem des konkreten Menschen zurückführt. Die kritische Reflexion aller wissenschaftlichen Verfahren in den Humanwissenschaften geht von geschichtswirklichen anthropologischen Theoremen aus und verfolgt ihre Genese bis zu dem Punkt, wo sich ihre Notwendigkeit für eine bestimmte Gesellschaft nachweisen läßt. Erst dann wird sich das Postulat, daß der Standpunkt der Anthropologie in ihr selbst Platz haben soll, erfüllen lassen.

DIETMAR KAMPER

→ Kultur – Zivilisation, Sozialisation, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

- Bollnow, O. F.*: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Essen: Neue deutsche Schule Verl. Ges. 1965. = Neue pädagogische Bemühungen. Bd 23.
- Gadamer, H. G., P. Vogler*: Neue Anthropologie. Bd 1 ff. München: Dt. Taschenbuch Verl.; Stuttgart: Thieme 1972 ff.
- Kamper, D.*: Neuere Ansätze zu einer pädagogischen Anthropologie. In: Ellwein, T., H.-H. Groothoff, H. Rauschenberger, H. Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd 3. T. 1. Berlin: Rembrandt Verl. 1971, S. 101–145.
- Kamper, D.*: Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologie-Kritik. München: Hanser 1973. = Reihe Hanser. 133.
- Kilian, H.*: Das enteignete Bewußtsein. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1971. = Soziologische Texte. Bd 74.
- Langeveld, M. J.*: Studien zur Anthropologie des Kindes. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer 1964. = Forschungen zur Pädagogik u. Anthropologie. Bd 1.
- Lepenies, W. u. H. Nolte*: Kritik der Anthropologie. München: Hanser 1971. = Reihe Hanser. Bd 61.
- Lepenies, W.*: Soziologische Anthropologie. München: Hanser 1971. = Reihe Hanser. Bd 80.
- Loch, W.*: Die anthropologische Dimension der Pädagogik. Essen: Neue deutsche Schule Verl. Ges. 1963. = Neue pädagogische Bemühungen Bd 1.2.
- Marquardt, O.*: Anthropologie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1971, S. 362–374.
- Roth, H.*: Pädagogische Anthropologie. Bd 1.2. Hannover: Schroedel 1966–1971.
- Sonnemann, U.*: Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1969.

Antiautoritäre Erziehung

»Diederich Heßling war ein weiches Kind, das am liebsten träumte, sich vor allem fürchtete und viel an den Ohren litt.« Mit diesen Worten beginnt das wohl klassische Buch über den autoritären Charakter. Nicht zufällig läßt der Autor, Heinrich Mann, sein zeitgeschichtliches Porträt mit der Kindheit seiner Romanfigur, des staatstragenden Durchschnittsbürgers im Wilhelminischen Zeitalter vor dem Ersten Weltkrieg, beginnen. An Diederich Heßling, dem Repräsentanten der rücksichtslos aufstrebenden Bürgerklasse jener Zeit, die mit Kaiser, Gott und Vaterland auf den Lippen ihre Geschäfte machte, werden die Zusammenhänge zwischen kapitalistischem Gesellschaftssystem und autoritärer Persönlichkeitsstruktur deutlich. Heinrich Mann läßt keinen Zweifel daran, daß der machtanbetende Konformist, der sich nach oben duckt und nach unten tritt, das Produkt einer Erziehung ist, die das Kind schon früh an die Erfahrung von Ohnmacht, Minderwertigkeit und Schwäche gebunden hat. Prägende Lebenserfahrung war der angsteinflößende, unnahbare Vater, der idealisiert werden mußte, damit man ihn unterwürfig lieben konnte. Dies allerdings konnte er nur sein, weil die damalige Männergesellschaft – nach einer Feststellung von Caruso (1962, 75) ist der herrschende Typus jener Zeit zu definieren als ein Individuum männlichen Geschlechtes, im vorgeschrittenen Alter, weißer Rasse, bürgerlichen Standes – auch der Frau nur eine untergeordnete, ja dienende Rolle zuwies, die sie fast so ohnmächtig machte wie ihre Kinder (Mann 1918).

Für die Klasse des Industriebürgertums im neunzehnten Jahrhundert hatte diese Erziehungssituation ihren praktischen Sinn. Diese Klasse, die sich anschickte, die Märkte zu erobern, und die die Unterwerfung ganzer Völker mit »Naturgesetzen« rechtfertigte und als moralische Pflicht glorifizierte, mußte ein Interesse daran haben, ihren Nachwuchs zu »dressieren«, damit er die Kapitalanhäufung zum Lebensinhalt machte. In einer Gesellschaft des materiellen Mangels, in der auch die kapitalistischen Produktionsmittelbesitzer sich Konsumverzicht auferlegen mußten, um ihre Machtstellung zu behaupten, und in der Herrschaft über andere das einzige Mittel zur Sicherung ihrer Existenz sehen konnten, mußte sich zwangsläufig eine repressive Erziehung zur Härte gegen sich und andere durchsetzen. »Arbeitsmoral« und Disziplin, Leistungsprinzip und Konkurrenzstreben, im ökonomischen Bereich zu Kardinaltugenden geworden, wurden im Laufe der »industriellen Revolution« des Bürgertums zu Charaktermerkmalen, die schon früh im Kind verankert werden mußten.

Das Ergebnis ist ein Mensch, der die Macht anbetet, »gegen die man nichts machen kann« (Mann 1964, 358). Charakteristisch für ihn sind: starres Oben/Unten-Denken, Schicksalsgläubigkeit, ständige Aggressionsbereitschaft gegen »Schwächere«, Konkurrenzstreben, pedantische Ordnungsliebe, stereotype Vorurteile, Fetischisierung von Traditionen und Konventionen sowie der affektive Wunsch nach Bestrafung aller, die dagegen verstoßen.

Die ersten Untersuchungen über die »autoritäre Persönlichkeit« (vgl. Adorno et. al. 1950) sind im Gefolge der Demokratisierungs- und Emanzipationsbewegungen unseres Jahrhunderts entstanden; so zeigten vor allem Wilhelm Reich (1930) und Horkheimer/Fromm/Marcuse (1936) den Anteil der Familie und der in ihr stattfindenden Triebunterdrückung an der »Produktion gesellschaftlich erwünschter seelischer Strukturen« (Fromm) auf. Nach Caruso (1962, 25) »erliegt das Kind bereits in der Familie der neurotischen Trias von Angst, Aggressivität und Schuldgefühl«, und zwar »bevor es überhaupt mit der Sozietät in Berührung kommt«.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß dem autoritär erzogenen Menschen, der in unserer Gesellschaft noch immer den Maßstab für Normalität abgibt, eine wesentliche Eigenschaft der Autonomie fehlt: Subjekt zu sein, verantwortlich für sich und die anstehenden gesellschaftlichen Probleme; immer darauf bedacht, nicht aus der Rolle zu fallen, sich möglichst anzupassen, ist er der am meisten »entfremdete« (Marx 1844 passim), »außengeleitete« (Riesman 1957) und »eindimensionale« (Marcuse 1967) Mensch; im Grunde unpolitisch, weil er große Angst vor Konflikten hat (vgl. v. Freyhold 1971), ist er in gesellschaftlichen Krisensituationen für alle möglichen faschistischen Ideologien und Gewaltrezepte anfällig (vgl. Reich 1934). Ohne in Psychologismus zu verfallen, kann man sagen, daß der autoritäre Mensch mit seinen sadomasochistischen Grundeinstellungen verantwortlich ist für die Zementierung von Verhältnissen, unter denen er selbst leidet, ohne ein Bewußtsein davon zu haben. Wieviel gesellschaftliche Realität dem autoritären Syndrom noch immer zukommt, zeigt nicht zuletzt das Experiment, das 1960 von Stanley Milgram an der Yale-Universität durchgeführt und 1970 – repräsentativ für die männliche Bevölkerung der BRD zwischen 19 und 50 Jahren – am Münchner Max-Planck-Institut wiederholt wurde; in beiden Fällen waren rund 85 Prozent der getesteten Personen bereit, auf Befehl einer Autoritätsperson zu quälen, zu foltern und sogar zu töten, wobei 74 Prozent sich für ihr Tun nicht verantwortlich fühlten! (Vgl. Milgram 1966; Mantell 1972).

Erst vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund wird die Tragweite einer Konzeption deutlich, wie sie der antiautoritär genannten »Gegenerziehung« zugrundeliegt. Worauf es ankommt, ist die Einsicht, daß überflüssige Herrschaft abgeschafft werden muß: »Für einen Teil der in der Studentenbewegung Engagierten war es ... klar, daß die Verhältnisse nicht unabhängig von den Personen – und umgekehrt – verändert werden können; ohne das Problem der gesellschaftlichen Verhältnisse zu vernachlässigen, wollten sie versuchen, Sozialisationsbedingungen herzustellen, von denen man annehmen konnte, daß die Menschen psychisch unabhängiger werden. Mit der Erziehung, die zu größerer Selbstbestimmung, zur Unabhängigkeit von irrationaler Autorität führen, zu rationaler Kritik und politischem Handeln befähigen sollte, fing man bei sich selber an.« (Horn 1972, 30) Das heißt Kindererziehung und Erwachsenen-erziehung wird als dialektische Einheit begriffen; der Subjekt-Objekt-Charakter aller Autoritätsverhältnisse (der Erwachsene erzieht, das Kind wird erzogen) ist außer Kraft gesetzt. Ist für die vorherrschende autoritäre Erziehung die enge Bindung des Kindes an die Eltern typisch, die es als ihr Privateigentum betrachten, so geht die antiautoritäre Erziehung davon aus, daß jedes Kind ein Recht auf sich selbst, auf seine eigene Persönlichkeit und seine eigene Entwicklung hat. Sie baut auf die Möglichkeiten des Kinderkollektivs, in dem die Kinder viel demokratischer sich gegenseitig erziehen und lernen, soziale Konflikte zu lösen. Geht die autoritäre Erziehung im letzten von der Vorstellung aus, man müsse Kindern so früh wie möglich Grenzen setzen, da sie ja auch später im Leben nicht alles tun könnten, was sie wollten, und rechtzeitig lernen müßten, sich anzupassen und »einzuordnen«, so versucht die antiautoritäre Erziehung, der Entfaltung des Kindes so wenig wie möglich Grenzen zu setzen; ihr Erziehungsziel ist ja ein Mensch, der auch als Erwachsener Grenzen nicht einfach passiv hinnimmt, sondern sie auf ihre Notwendigkeit und die Möglichkeiten ihrer Veränderung hin überprüft. Zielt die autoritäre Erziehung also eigentlich auf den unmündigen Erwachsenen ab, so respektiert die antiautoritäre Erziehung bereits das Kind als mündig. Das Grundprinzip der autoritären Erziehung ist das kapita-

listische Fabrikssystem; das Grundprinzip der antiautoritären Erziehung heißt Selbstregulierung.

Was das heißt, hat A. S. Neill, Begründer und Leiter der britischen Summerhill-Schule, praktisch am besten verdeutlicht. In seiner 1921 gegründeten Schule wird kein Kind zum Lernen gezwungen; statt sich ein Leben lang an die Autorität zu binden, die ihm zu sagen hat, was es tun soll, kann es entdecken, was es selbst will; das Zusammenleben in der Schulgemeinschaft wird überwiegend von den Kindern geregelt, die sich in direkter Demokratie mit den auftretenden sozialen Konflikten befassen (vgl. Neill 1965). Allerdings ist Summerhill nur eine kleine repressionsfreie Insel innerhalb der autoritären Gesellschaft, gegen die Außenwelt ziemlich abgeschirmt und außerdem mehr die therapeutische Funktion erfüllend, den Schaden einer allzu autoritären Erziehung in früheren Jahren einigermaßen zu reparieren (Kinder unter 5 Jahren werden in Summerhill nicht aufgenommen, und einige kommen sogar erst mit 15 dorthin). Und hier schon wird deutlich, daß das ganze Konzept mit der Persönlichkeit des Erziehers steht und fällt: »Antiautoritäre Erziehung zu praktizieren, bedeutet, sich auf einen Lernprozeß einzulassen, der in erster Linie den erwachsenen Erzieher erfaßt und ihn zu seiner eigenen Umerziehung zwingt« (Saß 1972, 18); und das ist im Grunde nur demjenigen möglich, der am autoritären Erbe aus der eigenen Kindheit selbst nicht allzu schwer zu tragen hat. Häufig genug ist es die eigene psychische Problematik, die die Erwachsenen in der Praxis in Bedrängnis bringt. Gerade an der antiautoritären Kinderladen-Bewegung, die etwa 1967/68 als Teil der linken Studentenbewegung einsetzte, ist deutlich geworden, wie schwer die Verunsicherung der »chaotischen Phase« auszuhalten ist, die durch den Wegfall alter Begrenzungen entsteht und Voraussetzung für neues soziales Lernen ist (vgl. Przytulla 1972). Besonders die Notwendigkeit, vom Kinderladen her in die Familienerziehung und damit in den Tabubereich der »Privatsphäre« einzugreifen, hat in manchen Elternkollektiven unerträgliche Spannungen hervorgerufen. Viele Gruppen sind an ihrer eigenen Selbstüberforderung zugrunde gegangen, oder sie haben die aufbrechenden Konflikte allzu schnell auf die politische Ebene verschoben und damit verschleiert (vgl. Richter 1972; Saß 1972).

Das soll nicht heißen, daß die politische Selbstkritik, der sich die sozialistischen Initiatoren der antiautoritären Erziehung inzwischen unterzogen haben, ganz von der Hand zu weisen ist. Es stimmt, daß antiautoritäre Erziehung weitgehend das Privileg von »Bildungsbürgern« geblieben ist. Gerade Arbeiterkinder hätten es nötig, von dem autoritären Druck befreit zu werden, der sie schon früh auf ihre Rolle als »Lohnsklaven« abrichtet. Aber auch eine »Erziehung zum Klassenkampf«, wie sie der Bundesvorstand des SDS schon 1969 als Alternative zur antiautoritären Erziehung vorschlug, kann emanzipatorischen Ansprüchen nur genügen, wenn sie antiautoritär ist. Die Kausalität zwischen verinnerlichter Repression und politischer Apathie, wie sie erst kürzlich v. Freyhold nachgewiesen hat, ist sonst wohl schwerlich außer Kraft zu setzen.

HANS-WERNER SASS

→ Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Familienerziehung, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Selbsttätigkeit, Sozialistische Erziehung, Studentenbewegung.

LITERATUR

Adorno, Th. W. (u. a.): Der autoritäre Charakter, (1950). (Teilausg.). Bd 1. u. 2. Amsterdam: de Munter 1968–1969. *Berliner Kinderläden*: Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Köln, Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1970. = Pocket. 17. Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgew. Schriften. Hrsg. v. L. von Werder u. R. Wolff. Bd 1–3. Frankfurt/M.: März-Verl. 1969–1970. Bott, Gerhard (Hrsg.): Erziehung zum Ungehorsam: Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt/M.: März-Verl. 1970. Breiteneicher, H. J. (u. a.): Kinderläden: Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Reinbek: Rowohlt 1971. = rororo-Taschenbuch. Nr. 1340/41. Caruso, I. A.: Soziale Aspekte der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett 1962. Erw. Neuausg.: Reinbek: Rowohlt 1972. = rororo-studium. 10. Claffen, J.: Bibliographie zur antiautoritären Erziehung. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Claffen, J. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. Dermitzel, R.: Thesen zur antiautoritären Erziehung. In: Kursbuch, Nr. 17, 1969. Freyhold, M. v.: Autoritarismus und politische Apathie. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. 22. Horkheimer, M., E. Fromm, H. Marcuse: Studien über Autorität und Familie. Paris: Alcan 1936. = Schriften des Instituts für Sozialforschung. 5. Horn, K.: Bemerkungen zur gesellschaftlichen Situation der antiautoritären Erziehung. In: Horn: Psychoanalyse – Kritische Theorie des Subjekts. Frankfurt/M.: Roter Druckstock 1972. *Kommune 2*: Kindererziehung in der Kommune. In: Kursbuch. Nr. 17, 1969. *Kommune 2*: Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individuums. Berlin: Oberbaumpresse 1969; Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1971. = pocket Nr. 27. Mann, H.: Der Untertan (1918). Roman. München: Dt. Taschenbuch Verl. 1964. = dtv-Taschenbücher. 256/257. Mantell, D. M.: Familie und Aggression. Zur Einübung von Gewalt und Gewaltlosigkeit. Frankfurt/M.: S. Fischer 1972. Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1967. = Soziologische Texte. 40. Marx, K.: Nationalökonomie und Philosophie, (1844). In: Marx: Die Frühschriften. Stuttgart: Kröner 1964. Milgram, St.: Einige Bedingungen von Autoritätsgehorsam und seiner Verweigerung. In: Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie. 13 (1966), S. 433–463. Neill, A. S.: Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule. München: Szczesny 1965; Taschenbuchausgabe u. d. Titel: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbek: Rowohlt 1969. = rororo Sachbuch. 6707/6708. Neill, A. S.: Das Prinzip Summerhill. Reinbek: Rowohlt 1971. Przytulla, H.: Die Überwindung der antiautoritären Phase. Zum Verhalten Erwachsener in Gruppen. In: Saß, H.-W. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Stuttgart: Metzler 1972, S. 146–163. Reich, W.: Geschlechtsreife, Enthaltsamkeit, Ehemoral. Eine Kritik der bürgerlichen Sexualreform. Wien: Münster-Verl. 1930. Reich, W.: Massenpsychologie des Faschismus. Kopenhagen: Verl. f. Sexualpolitik 1934. Rossmann, M. (u. a.): Summerhill, Pro und Contra. Reinbek: Rowohlt 1971. = rororo Sachbuch. 6704/6705. Richter, H.-E.: Die Gruppe: Hoffnung auf einen Weg, sich selbst und andere zu befreien. Reinbek: Rowohlt 1972. Riesman, D.: Die einsame Masse. Hamburg: Rowohlt 1958. = rowohlts deutsche enzyklopädie. 72/73. Saß, H.-W. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenengruppen. Stuttgart: Metzler 1972. Schmidt, W.: Drei Aufsätze. Hrsg. vom Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlins. Berlin 1969. Seifert, M.: Antiautoritäre Erziehung im Vorschulalter. In: Neuer Rundbrief. (1970) 2. Seifert, M.: Antiautoritäre Erziehung. In: Fraiberg, S. H.: Das verstandene Kind. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1969, S. 305–317. Seifert, M.: Nichtautoritäre Erziehung in der Schule. Der Lehrer zwischen Kindesinteresse und Elternerwartung. In: Vorgänge. 12 (1973) 3, S. 39–48. Werder, L. v.: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1972.

Arbeit

Wir wollen hier nicht die vielfältigen begrifflichen Definitionen von Arbeit resümieren und um die »richtigen« streiten. Zweifellos verschafft man sich aber dadurch einen Überblick, wenn man von den in ausführlicher Diskussion sichtbar gewordenen Merkmalsdimensionen des Arbeitsbegriffs ausgeht. So kann Arbeit als etwas Anstrengendes (im Gegensatz zu Erholung oder Muße) angesehen werden; oder als etwas Ernsthaftes (im Gegensatz zum Spiel); oder als etwas subjektiv bzw. objektiv Sinnvolles (wobei zu klären bleibt, worauf sich dieser Sinn bezieht); oder als eine wirtschaftliche Tätigkeit (im Gegensatz zum Hobby) (vgl. Luckmann/Sprondel 1972, 11).

Wenn wir uns auch relativ schnell über die Aufnahme der Merkmalsdimensionen »Anstrengung«, »Ernsthaftigkeit« und »wirtschaftliche Tätigkeit« in unseren Arbeitsbegriff einigen könnten, so wird die Auseinandersetzung sich mit großer Wahrscheinlichkeit an der »richtigen« Auslegung der individuellen und gesellschaftlichen Funktion der Arbeit entzünden. Je nachdem, ob in der Arbeit z. B. ein »Bildungselement« oder eine mechanisierte, repetitiv-monotone, fremdbestimmte Tätigkeit gesehen wird, wird das Urteil anders ausfallen. Solche Urteile beruhen nicht auf bloßer Beliebigkeit des Urteilenden, sondern lassen in aller Regel Rückschlüsse auf seine soziale Position zu. Vereinfachend läßt sich sagen, daß Angehörige der bürgerlichen Mittelschicht dazu neigen, ihre Arbeit zu idealisieren, darin ihren Lebenssinn zu sehen, jedenfalls die nicht-ökonomischen Aspekte der Arbeit hervorzuheben; Angehörige der Arbeiterklasse oder Unterschicht dagegen rücken die Arbeit vorwiegend unter den Aspekt der materiellen Existenzsicherung, als Quelle für ein jedoch grundsätzlich ungesichertes Arbeitseinkommen (vgl. hierzu die Äußerungen von Arbeitern bei Kern/Schumann 1970, 186/187).

Unabhängig von der unterschiedlichen und wechselnden Wertschätzung der Arbeit können wir aber dann von Arbeit sprechen, wenn ein Mensch so handelt, daß er dadurch unmittelbar in die natürliche oder gesellschaftliche Umwelt eingreift, daß sein Handeln also beobachtbare Folgen hat (Luckmann/Sprondel 1972, 11). Diese Definition kommt dem Arbeitsbegriff von Marx nahe, mit dem er eindrucksvoll die Bedeutung der Arbeit für die Konstituierung des Menschen wie der Gesellschaft erörtert. Marx fragt sich, ob es für den Menschen ein so typisches Kennzeichen gibt, daß es ihn allein auszeichnet, ihn gleichzeitig vom Tier unterscheidet. Er gibt folgende Antwort: »Sie (die Menschen) fangen an, sich von den Tieren zu unterscheiden, sobald sie anfangen ihre Lebensmittel zu produzieren, ein Schritt, der durch ihre körperliche Organisation bedingt ist« (MEGA I, 5, 10). In der Sprache der modernen Anthropologie hört sich das nicht wesentlich anders an. Im Anschluß an Scheler hat die Anthropologie klargelegt, daß der Mensch infolge seines Mangels an spezialisierten Organen und Instinkten in keine artbesondere natürliche Umwelt eingepaßt und infolgedessen darauf angewiesen ist, beliebige vorgefundene Naturumstände intelligent zu verändern (Gehlen 1957, 8). Doch auch Marx hat seine Theorie über den Menschen schon von Hegel übernommen.

»Das Große an der Hegelschen Phänomenologie (ist) ..., daß Hegel ... den gegenständlichen wahren, weil wirklichen Menschen als Resultat seiner eigenen Arbeit begreift.« (MEGA, I, 3, 16) Wir wollen dieses Zitat alltagssprachlich auslegen. Der Mensch arbeitet, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Er entwickelt Werkzeuge, die er im Produktionsprozeß anwendet, mit dem er im Kampf mit der Natur die Befriedigung seiner Bedürfnisse erstrebt. Die Produkte, die er dabei schafft, sind ein Spiegel-

bild seiner schöpferischen Fähigkeiten, in ihnen »vergegenständlicht« sich der Mensch. Durch die eigene Arbeit erfährt sich der Mensch »bewußt«, d. h. als ein aktives Wesen im Gegensatz zum passiven Gegenstand seiner Arbeit. In der Arbeit und ihren Gegenständen erlebt der Mensch sich selbst, gewinnt er Selbstbestätigung und Maßstäbe der Selbstbewertung. Doch die Welt der Objekte, die der Mensch schafft (Maschinen, technische und bürokratische Organisationen), unterwirft ihn selbst ihren Gesetzmäßigkeiten und Regeln. Der Mensch wird ein Objekt der Welt, die er selbst geschaffen hat. »Er ist sowohl Schöpfer als auch Produkt dieser Schöpfung« (Israel 1972, 55).

Daraus folgt, daß Arbeit dann ein wahrhaft menschenwürdiges Tun ist (vgl. zum Unterschied zwischen »Tun« und »Tätigkeit«, Marcuse 1968, 13 f.), wenn der Mensch seine Fähigkeiten in umfassender Weise ausdrücken kann, wenn die Arbeit nicht nur ein Mittel zum menschlichen Lebensunterhalt, also nicht nur instrumental ist, sondern mit dem Bewußtsein und Willen ihrer menschenstiftenden Funktion getan wird. Natürlich kann man die Frage stellen, *warum der Mensch seine Arbeitstätigkeit bewußt vollziehen und lenken soll, warum die Arbeit grundsätzlich das Medium der Selbstverwirklichung sein soll.* Wer das wie Marx postuliert, setzt erstrebenswerte Ziele, etwas, das sein soll. Solche Sollensforderungen nennen wir in der Wissenschaftssprache präskriptive Sätze. Sie sind normative Theorieelemente. Aber alle Theorien menschlicher Selbstverwirklichung setzen normative Begriffe voraus.

Der von Marx formulierte großgemeinte Arbeitsbegriff bedingt die Schärfe seiner Gesellschaftskritik. Denn das war offenbar: die Realität der Arbeit sah anders aus, war – so Marx – entfremdete Arbeit, und es gibt eine Reihe ernsthafter Argumente, die dafür sprechen, daß sich daran – gleich in welchem System – im Prinzip wenig geändert hat. Entfremdete Arbeit hat bei Marx zwei Dimensionen: sie ist »entäußerte« und »veräußerte« Arbeit. Zitieren wir Marx zur Entschlüsselung der ersten Dimension, der »Entäußerung« selbst: »Worin besteht nun die Entäußerung der Arbeit? . . . Daß die Arbeit dem Arbeiter äußerlich ist, d. h. nicht zu seinem Wesen gehört, . . . daß er sich daher in seiner Arbeit nicht bejaht, sondern verneint, nicht wohl, sondern unglücklich fühlt, keine freie physische und geistige Energie entwickelt, sondern seine Physis abkasteit und seinen Geist ruiniert. Der Arbeiter fühlt sich daher erst außer der Arbeit bei sich und in der Arbeit außer sich. Zu Hause ist er, wenn er nicht arbeitet, und wenn er arbeitet, ist er nicht zu Hause. Seine Arbeit ist daher nicht freiwillig, sondern gezwungen, Zwangsarbeit« (MEGA, I, 3, 85).

Damit aber wird der Mensch seiner eigenen Natur entfremdet. Wo liegt die Ursache dafür? Marx sieht sie im Privateigentum an Produktionsmitteln begründet: Denn die Eigentümer der Produktionsmittel, die aufgrund ihres Besitzmonopols den Produktionsprozeß kontrollieren, zwingen den Arbeiter zur entäußerten Arbeit, einer Arbeit, die nicht mehr ihren humanen Sinn erfüllt, sondern den Verwertungsbedingungen des Kapitals (Gewinn zu erbringen, Investitionen zu ermöglichen, sich zu akkumulieren) unterworfen ist. Das Privateigentum an Produktionsmitteln zwingt den Arbeiter aber auch, seine Arbeitskraft an den Kapitalisten zu »veräußern«. Die Veräußerung, so hat Marx einprägsam formuliert, sei die Praxis der Entäußerung. In der Tatsache, daß Menschen gezwungen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, um leben zu können, kommt zugleich der beherrschende Charakter der kapitalistischen Produktionsweise zum Vorschein: alles in Waren zu transformieren.

In seinem bekannten Kapitel »Der Fetischcharakter der Ware und sein Geheimnis« im

Kapital, Bd. I (MEW 23, 1969, 85) kennzeichnet Marx die damit verbundenen gesellschaftlichen Konsequenzen. In der vorkapitalistischen Gesellschaft gab es auch einen Austausch von Produkten, doch war er vom unmittelbaren Gebrauchswert der Güter bestimmt. Es wurde für den eigenen Verbrauch produziert, nur die Überschüsse wurden direkt ausgetauscht. Güter wurden also auf Basis ihres Gebrauchswerts von ihren Erzeugern getauscht. Diese Güter spiegelten die Geschicklichkeit ihrer Produzenten wider, sie traten sich beim Austausch unmittelbar gegenüber, menschliche Beziehungen wurden deutlich. Das ändert sich mit der kapitalistischen Produktionsweise grundsätzlich. Hier werden die Produkte nach anderen Gesetzen getauscht, sie werden durch das Herstellen einer Tauschbeziehung zu einem anderen Produkt auf einem anonymen Markt zur Ware. Die im Tauschwert quantifizierte *abstrakte* Beziehung dominiert das Bewußtsein der Individuen und verschleiert de facto die gesellschaftliche Beziehung zwischen ihren Produzenten (Israel 1972, 60); Beziehungen zwischen Menschen werden so zu Beziehungen zwischen Sachen (Marx 1971, 73 f; Lukács 1968, 170 f). Eine durch Arbeitsteilung und Privateigentum an Produktionsmitteln in ihrem Zusammenhang nahezu aufgelöste Gesellschaft wird lediglich durch Warenbeziehungen zusammengehalten.

Wichtig ist jetzt ein abschließender Gedanke, der auf dem engen Zusammenhang beruht, der für Marx zwischen dem Denken und der Entwicklung von Ideen (Bewußtsein) und dem Prozeß der materiellen Produktion besteht (MEGA, I. 5, 15). Das muß – denken wir an die Deformation der Arbeit und die daraus resultierenden verdinglichten gesellschaftlichen Beziehungen für das menschliche Selbstverständnis – problematische Folgen haben. Dennoch haben viele Lohnabhängige, die objektiv entfremdete Arbeit leisten, nicht unbedingt eine dem subjektiv entsprechende Erfahrung. Entweder haben sie sie überhaupt nicht oder sie halten die Umstände, unter denen sie leben und arbeiten, für »normal«, auch wenn sie diese Bedingungen als belastend erfahren. Spricht einiges für die Schlüssigkeit dieser Annahme, ist hiermit ein elementares pädagogisches Problem aufgeworfen, nämlich nicht naiv auf die aufklärerische Wirkung produktiver Arbeit vertrauen zu können.

Leider hat es die Erziehungswissenschaft lange Zeit versäumt, sich mit dem gleichermaßen philosophisch wie ökonomisch fundierten Arbeitsbegriff Marx' auseinanderzusetzen. Dieses wissenschaftssystematische Defizit wollen wir wenigstens andeutungsweise kennzeichnen. Arbeit wurde innerhalb der Erziehungstheorie nur dann zum Gegenstand, wenn sie in Bildungseinrichtungen als Teil des Curriculum eingegliedert werden mußte wie in der Berufsschule. Aber Arbeit in dem dargestellten Sinne, als menschlich wie gesellschaftlich konkrete Erscheinung, als Produktion einer ganzen Gesellschaft lag am Rande des erziehungstheoretischen Interesses (Mollenhauer 1972, 10). Dabei legen uns unsere Erörterungen jedoch die Frage nahe, ob denn nicht auch die Lernarbeit in der Schule als Moment des gesamtgesellschaftlichen Arbeitsprozesses begriffen werden muß, als gesellschaftlich notwendige Arbeit (Nyssen 1971, 24 f.). In den 20er Jahren unseres Jahrhunderts hat eine kleine Gruppe von Pädagogen das entschieden bejaht. »Alle Kinder . . . produzieren ihre Arbeitskraft. Sie lernen, um dereinst arbeiten zu können. Diese Lernarbeit . . . ist durchaus als gesellschaftlich notwendige Arbeit zu werten. Würde diese Arbeit nicht geleistet werden, so müßte unsere Produktion . . . schließlich zusammenbrechen . . . Die Kinder also leisten, in dem sie lernen, gesellschaftlich notwendige Arbeit . . .« (Kantitz 1925, 13).

Mit dieser politisch-ökonomischen Bestimmung des Lernens in der Schule wird die

Vorstellung einer pädagogischen Provinz mit Entschiedenheit zerstört, Lernen jenseits der idealistischen Formeln nüchtern in den realen Zusammenhang gesellschaftlicher Arbeit eingegliedert und den Kategorien zur Analyse der gesellschaftlichen Arbeit verfügbar gemacht. Unter den Bedingungen der entfremdeten Arbeit dient das Lernen in der Schule der Reproduktion der Ware Arbeitskraft und der normativen Absicherung dieses Vorgangs. Läge hierin das Axiom von Schule und Unterricht, dann müßte solche Erziehungsarbeit ideologisch genannt werden, die davon ausgeht, daß in der pädagogischen Kommunikation nichts mehr hinter dem Rücken von Schüler und Lehrer (Mollenhauer 1972, 169), von Eltern und Kindern geschehe, was diese Beziehung noch wesentlich beeinträchtigen könnte. Damit aber würden die gesellschaftlichen Bedingungen von Schule und Unterricht marginal gesetzt.

Dennoch können wir nicht übersehen, daß es neben ökonomischen »materiellen« Bedingungen auch andere gleichwertige Faktoren in der Erziehung gibt, denn »daß es Kinder und Erwachsene gibt, (ist) nicht nur Einbildung . . . , sondern Tatsache. Die Ohnmacht von Kindern gegenüber Erwachsenen ist, das behaupte ich, ein kapitalismusunabhängiges Phänomen, eine . . . Konstante aller Erziehung . . . Die Konsequenz daraus ist, daß Erziehung nicht vollständig den Verwertungsgesetzen des Kapitals subsumiert werden kann« (Nyssen 1971, 24/25). Noch freilich ließe sich eine materialistische Erziehungswissenschaft in ihrer Stringenz retten, wenn sich ein Zusammenhang von kommunikativem Handeln des einzelnen und den materiell bedingten Verkehrsformen der Gesellschaft herstellen ließe, wenn die Marxsche Theorie »interaktionistische« Elemente enthielte. Mollenhauer hat darauf hingewiesen, daß in dem Begriff der »Tauschabstraktion« eine Schlüsselkategorie vorliegt, die die notwendige Verbindung von Arbeit und Interaktion gewährleiste. Es müßte allerdings nachgewiesen werden, daß z. B. die Verkehrsform zwischen Kindern und Erwachsenen unmittelbar beeinflusst wäre von der generellen Verkehrsform der kapitalistischen Gesellschaft, eben abstrakten Tauschverhältnissen. Das Resultat, die verdinglichten Beziehungen der Menschen zueinander, verzerrte Interaktionsformen also, müßten sich auch in tendenziell verdinglichten Beziehungen zwischen den Erwachsenen und Kindern niederschlagen. Gewiß ließe sich so etwas konstruieren, jedoch würde sich ein solcher Entwurf einer materialistischen Erziehungswissenschaft durch eine beklemmende Enge auszeichnen, die mögliche Erfahrungsbreite der Erziehungswirklichkeit zugunsten einer auf logische Schlüssigkeit des Ansatzes bedachten Haltung aufopfern und aus diesem Zwang heraus die Erziehungsrealität überinterpretieren. Darin spiegelt sich freilich auch die Besonderheit des Marxschen Ansatzes wider, kommunikatives Handeln auf instrumentelles, Interaktion auf Arbeit zurückzuführen.

Der Vorschlag von Giesecke (1973, 47), die Marxsche Theorie – da sie durch die Schwäche gekennzeichnet sei, nicht alle Erziehungsphänomene auf den Begriff bringen zu können – theoretisch durch »bürgerliche« Einzelwissenschaften wie die Sozialisationstheorie zu komplettieren, wirft jedoch schwierige methodologische Probleme auf. Greifen wir z. B. auf eine psychoanalytisch fundierte Sozialisationstheorie zurück, so liegt einem solchen Ansatz ein der Marxschen Theorie entgegengesetztes Modell menschlicher Selbstverwirklichung zugrunde. Bei Freud etwa kann die menschliche Gesellschaft nur durch Triebverzicht existieren, die Kultur schafft für diesen Verzicht Ersatzmöglichkeiten. Zu den Ersatzmöglichkeiten gehört auch die Arbeit, die Freud – durchaus im Gegensatz zu Marx – im besten Falle als notwendiges Übel ansieht (Wyss 1969, 42). Schon hieran wird deutlich, daß die von Giesecke angedeutete theoretische Lücke sich

vorerst wohl nur durch »praktisches Probieren« schließen läßt. Um das von uns gekennzeichnete Dilemma zu überwinden, erscheint uns das von Habermas entwickelte Modell von »Arbeit und Interaktion« zur Erklärung gesellschaftlicher Prozesse geeignet (Habermas 1969). Habermas will mit der analytischen Trennung von Arbeit und Interaktion verdeutlichen, daß kommunikatives Handeln nicht auf instrumentales zurückgeführt werden kann. Denn die Menschen waren von Anfang an nicht nur auf instrumentales, zweckrationales Handeln, also auf technische Verfügung über die Natur, angewiesen, auch die lebenspraktische intersubjektive Verständigung (kommunikatives Handeln) gehört zu den Bedingungen, unter denen sich das menschliche *Selbstbewußtsein* ursprünglich herausbildet.

Eine auf diesem Ansatz aufbauende Erziehungswissenschaft hätte zumindest theoretisch die Möglichkeit, frei von starrer Fixierung auf die Arbeit und ihre gesellschaftliche Organisation Handlungschancen für die Emanzipation der Individuen im Bereich kommunikativen Handelns zu sehen und ihr Interesse an der humanen Kontrolle entfremdeter Arbeitsprozesse zu wecken. Ein monokausalistischer Ansatz – die Arbeit und die daran geknüpften Verkehrsformen bewirkten alles – würde das logischerweise ausschließen.

GERD NEUMANN

→ Arbeiterbildung, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bewußtsein, Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaft, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Kommunikation, Materialismus, Politische Ökonomie, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

LITERATUR

- Deppe, F.: Das Bewußtsein der Arbeiter. Köln: Pahl-Rugenstein 1971. Dörschel, A.: Arbeitspädagogik. Berlin: Schmidt 1972. Gehlen, A.: Die Seele im technischen Zeitalter. Hamburg: Rowohlt 1957. = Rowohlts Dt. Enzyklopädie. Bd 53. Giesecke, H.: Erziehung gegen den Kapitalismus? In: Neue Sammlung. 13 (1973) 1, S. 42–61. Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 287. Hörning, K. H. (Hrsg.): Der »neue« Arbeiter. Frankfurt/M.: Fischer 1971. = Fischer Bücherei. Bd 6502. Israel, J.: Der Begriff der Entfremdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1972. = Rowohlts dt. Enzyklopädie. Bd 359. Jaeggi, U.: Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik. Frankfurt/M.: Fischer 1973. Kaminsky, G.: Praktikum der Arbeitswissenschaft. München: Hanser 1971. Kanitz, O. F.: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Jena: Urania Verl.-Ges. 1925. Kern, H., M. Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Luckmann, T. u. W. M. Sprondel (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1972. = Neue wissenschaftliche Bibliothek. Bd 55. Lukács, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein. Neuwied/Berlin: Luchterhand 1968. = Lukács: Werke. Bd 2,2. Marcuse, H.: Über die philosophischen Grundlagen des wirtschaftswissenschaftlichen Arbeitsbegriffs. In: Kultur und Gesellschaft. 2. 7. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 135. Marx, K.: Grundrisse der Kritik der bürgerlichen Ökonomie. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen d. Erziehungswissenschaft. Bd 1. Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971. = Paedagogica. Bd 9. Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Akadem. Verl.-Ges. 1967. Rosdolsky, R.: Zur Entstehungsgeschichte

des Marxschen »Kapital«. Bd 1.2. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1968. Szaniawski, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. 2. Aufl. Weinheim: Beltz 1972. Vonderach, G.: Industriearbeit und Lehrerausbildung. Stuttgart: Enke 1972. = Sozialforschung u. Gesellschaftspolitik. 1. Wyss, D.: Marx und Freud. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1969. = Kleine Vandenhoeck-Reihe. Bd 309-311.

Arbeiterbildung

Neuerdings ist die Arbeiterbildung als ganze, nicht etwa nur in der Form der gewerkschaftlichen Funktionärsbildung, bei der radikalen Linken in Mißkredit geraten; zwar handelt es sich nur um Teile dieser politischen Linken, aber diese Entwicklung ist um so bemerkenswerter, als die Formulierung des politischen Programms der Neuen Linken Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre gerade auch durch neue strategische Konzepte der Arbeiterbildung bestimmt war. Sie sollte künftig von den Konflikterfahrungen des einzelnen Arbeiters im Betrieb, von seinen spezifischen Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen ausgehen, um diese in Bildungsprozesse einzubeziehen, die sich auf die Entwicklung von politischem Bewußtsein und schließlich Klassenbewußtsein richten.

Der zusammenfassende Ausdruck dieser Kritik an der Arbeiterbildung heißt *Schulung*. Weil es bei diesem Unterschied nicht um bloße Worte und Begriffe geht, sondern um die durch sie bezeichneten Sachverhalte, ist eine kurze Klärung nötig. Schulung wird im Unterschied zur Arbeiterbildung als eine direkte Transformation des Wissens in klassenbewußtes, revolutionäres Handeln verstanden; sie ist Aufforderung zum Klassenkampf, Agitation und Auflösung der bewußtseinshemmenden Einflüsse und Blockierungen der bürgerlichen Gesellschaft in einem. Sie geht von der Voraussetzung aus, daß die objektiven Interessen der Arbeiter, die ideologisch durch bürgerliche Ideologien und reformistische Illusionen überlagert sind, durch Vermittlung der richtigen Theorie und Strategie in direktem Zugriff sichtbar gemacht werden können, um dadurch die Bewegungsrichtung der Klassenkämpfe zu bestimmen. Schulung in diesem Sinne soll weltgeschichtliche Theorie, die Bewegungsgesetze des Kapitals ebenso wie die Prozesse sozialrevolutionärer Befreiung der Dritten Welt, mit den aktuellen Tageskämpfen der Arbeiterklasse unmittelbar vermitteln. Die Einwände, die von seiten der Vertreter der Schulungskonzepte gegen die Arbeiterbildung vorgebracht werden, lassen sich deshalb in drei Punkten zusammenfassen:

1. Arbeiterbildung in allen ihren bisherigen Formen sei nicht auf revolutionäre Praxis bezogen, sondern orientiere sich, wo sie im gewerkschaftlichen Bezugsrahmen betrieben wird, am Status quo der Gesellschaft und der bestehenden Massenorganisationen. Ihrer Praxis nach sei sie reformistisch, in ihrer Theorie notwendig revisionistisch.
2. Arbeiterbildung sei nicht auf kollektive Emanzipation, auf die Herausbildung von Klassenbewußtsein gerichtet, sondern orientiere sich an mehr oder minder individuellen Bedürfnissen und Bildungsinteressen. Dadurch erzeuge sie allenfalls individuelle Aufstiegsmotivationen in der bestehenden Gesellschaft, nicht dagegen das volle Bewußtsein der Entfremdung in dieser Gesellschaft. Greift man Fragestellungen der Geschichte der Arbeiterbewegung auf, so könnte man in diesem Zusammenhang davon sprechen, daß die soziale Frage durch die Bildungsfrage gelöst werden solle.
3. Arbeiterbildung trage deshalb zur Verschleierung der objektiven Situation der Klas-

se der Lohnarbeiter bei, weil sie sich nicht auf eine revolutionäre Organisation beziehe. Diese versteht sich als Alternative zu allen bestehenden Organisationen, weil sie den entschiedenen Willen des Proletariats ausdrückt, die kapitalistische Gesellschaftsordnung durch Klassenkampf und Revolution zu überwinden.

Dagegen ist zu sagen, daß bürgerliche Assoziationen mit dem Begriff der Arbeiterbildung, den es im übrigen, mit wechselnden Inhalten, seit Beginn der europäischen Arbeiterbewegung gibt, unbestreitbar vorhanden sind. In der Geschichte des Begriffs der Arbeiterbildung schlägt sich die Veränderung der realen Verhältnisse deutlich nieder. Es gibt keinen für alle Phasen der Arbeiterbewegung verbindlichen Begriff der Arbeiterbildung. In diesem Zusammenhang sind es ganz verschiedene Sachverhalte, wenn man die Arbeiterbildung bei der Entwicklung der Räte- und Betriebsrätebewegung, in der Entstehung der Arbeiterbewegung als Arbeiterbildungsvereine oder die gegenwärtig vorherrschende Funktionärsbildung betrachtet.

Ähnliches gilt auch für den Sachverhalt, den der Begriff der Schulung bezeichnet. In der Zweiten Internationale vor dem ersten Weltkrieg bedeutete Schulung wesentlich Parteischulung, die Vermittlung von Informationen, die wesentlich der Marxschen Theorie entnommen waren. Es handelte sich um Kaderbildung, und eine differenzierte und komplizierte Übersetzungsarbeit zwischen Erfahrungen, Konflikten und Interessen der Arbeiter auf der einen und der Marxschen Theorie auf der anderen Seite war nicht nötig. Schulung bedeutete *politische* Schulung in dem organisatorisch klar vorgezeichneten Rahmen der Sozialdemokratie – häufig allerdings vermischt mit gesellschaftlicher Elementarbildung, in die naturwissenschaftliche ebenso wie philosophische und gesellschaftswissenschaftliche Erkenntnisse eingingen. Arbeiterbildung, die sich innerhalb der Gewerkschaften vollzog, war nach dem ersten Weltkrieg, als die Gewerkschaften öffentlich garantierte Rechte erwarben und zu verteidigen hatten, wesentlich Funktionärsschulung. Schulung im strengsten Sinne kann es nur geben, wenn es möglich ist, von der Voraussetzung einer relativ geschlossenen und praktisch umsetzbaren Theorie auszugehen. Von dieser Voraussetzung kann heute keine Rede sein, am wenigsten bei jenen Gruppen, die gewerkschaftliche Bildungsarbeit als reines Instrument der Integration der Arbeiter in die bestehende Gesellschaft betrachten.

Um die Einwände der Vertreter linearer Schulungskonzepte gegen eine emanzipatorische Arbeiterbildung widerlegen zu können, soll im folgenden eine Konzeption der Arbeiterbildung entwickelt werden, die Bildung des Klassenbewußtseins als einen dialektischen Erfahrungsprozeß begreift. Dabei geht es nicht darum, diese Form der Arbeiterbildung gegen die Schulung abstrakt abzugrenzen, sondern nachzuweisen, daß alle rationellen Elemente der Schulungskonzeption nur dann sinnvoll verwendet und in die Praxis umgesetzt werden können, wenn sie mit einer langfristigen, im gewissen Sinne situationsunabhängigen Arbeiterbildung verknüpft sind. Die Arbeiter gewinnen – das ist nicht zu bestreiten – einen großen Teil ihrer Erfahrungen in aktuellen Klassenauseinandersetzungen; aber das darin gewonnene Bewußtsein bleibt abstrakt, wenn diese Auseinandersetzungen nicht gleichzeitig ihre gesamten Lebenszusammenhänge erfassen und verändern. So ist es nicht zufällig, daß nach spontanen, antibürokratischen Streiks, die eine erhöhte Militanz der Arbeiterschaft zeigen, häufig Resignation und Mutlosigkeit folgen. Gewerkschaftliche Arbeiterbildung ist deshalb auf die Totalität des Lebenszusammenhangs der Arbeiter gerichtet, selbst wenn sie bei den Betriebserfahrungen, bei den Konflikten im kapitalistischen Produktionsprozeß ansetzt. Diese emanzipatorische Form der Arbeiterbildung ist ihrem Inhalt nach auf die Erhö-

hung der politischen Artikulationsfähigkeit von Primärerfahrungen der Arbeiter gerichtet. Die bisher betriebene Funktionärsbildung kann den Anforderungen, die von seiten des industriellen Produktionsprozesses und der Lebenssituation an die Arbeiterbildung gestellt werden, immer weniger gerecht werden. Denn es ist von einem grundlegenden soziologischen Tatbestand in den fortgeschrittenen kapitalistischen Industrieländern auszugehen: die Bedürfnisse und Konflikte haben in der Regel die Basis physischer Dringlichkeit verloren; elementare, jedem Arbeiter relativ durchsichtige Interessenstrukturen bestimmen die psychische, geistige und soziale Situation des Arbeiters nicht mehr eindeutig. Aus dieser Situation, in der eine auf sozialrevolutionäre Emanzipation gerichtete politische Bildung zur unerläßlichen Voraussetzung selbst eines Minimums an gesellschaftlicher Orientierung der Menschen wird, kann nur eine grundlegende, praxisvermittelte Veränderung des Bildungsbegriffs und der Vermittlungsmethoden der Theorie herausführen. Wenn wir daran denken, daß Bildung in erster Linie etwas mit gesellschaftlicher Orientierung zu tun hat, so ist im Zeitalter des Überangebots und des raschen Veraltens von Informationen der Bildungsbegriff neu zu definieren.

Bildung kann weder als eine Art Selbstverwirklichung der Persönlichkeit verstanden werden – unter den entfremdeten Existenzbedingungen des Arbeiters wäre ein solcher Anspruch ohnehin reine Ideologie – noch als eine verständnischwache, aber möglichst umfangreiche Aneignung zerfaserter Informationen. Bildung, die gleichzeitig zur Aktivierung des politischen Handelns und zur gesellschaftlichen Orientierung der Arbeiter beiträgt, kann heute nur noch darin bestehen, durch die Befähigung zur Verarbeitung, Gewichtung und Auswahl von Informationen den Erfolgshorizont des einzelnen zu erweitern.

Nur auf der Grundlage solcher Fähigkeiten lassen sich auch, wenigstens der Tendenz nach, jene in der akademischen Pädagogik heftig diskutierten Transferprobleme lösen: Die Übertragungschance der in einem spezifischen Wissensgebiet ausgebildeten kognitiven Fähigkeiten vergrößert sich nämlich in dem Maße, wie Bildung als Medium der Interpretation der eigenen Existenzbedingungen im Bezugsrahmen gesellschaftsverändernder Praxis verstanden wird. Einer Entspezialisierung der akademischen und beruflichen Ausbildung kommen Tendenzen in der Veränderung der industriellen Arbeitsformen entgegen. Immer mehr wird *technische Sensibilität*, im Unterschied zur individuell akkumulierten und handwerklich fundierten Erfahrung, vom Arbeiter der fortgeschrittenen Industriezweige verlangt.

Eine inhaltlich bestimmte Methode, die diese Tendenzen auf ihre soziologischen und politischen Konsequenzen zu bringen verspricht, ist die des *exemplarischen Lernens* (Negt 1971). Um Mißverständnisse zu vermeiden, ist von vornherein zu betonen, daß sie sich nicht auf Regeln bringen läßt, die man ein für allemal erlernen und auf beliebige Gegenstände anwenden könnte. Auch hat das exemplarische Lernen nichts mit der aus den angelsächsischen Ländern kommenden Fall-Methode zu tun. Das Vermögen der soziologischen Phantasie und der kritischen Informationsverarbeitung kann sich nur in der inhaltlichen Entfaltung des Erkenntnisgegenstandes selber bilden.

Der Hauptzweck des exemplarisch orientierten Unterrichts bestand zunächst darin, den durch die Einzelwissenschaften angehäuften und kaum noch zu bewältigenden Lehrstoff zu reduzieren. Die akademische Pädagogik hat das exemplarische Prinzip in seiner Bedeutung für die Stoffreduktion und für die Aufschlüsselung komplexer Zusammenhänge aus einem »prägnanten Punkt« heraus erkannt. Sie war aber weder

imstande, die Erziehungsziele aus historischen und gesellschaftlichen Aufgaben zu begreifen, noch die exemplarischen Themenbereiche durch Überwindung der verfestigten Arbeitsteilungen der Wissenschaften und ihrer traditionellen Gliederung in ihrem Zusammenhang neu zu formulieren. Die Anwendung des exemplarischen Lernens auf den Schulunterricht scheiterte, weil niemand im Ernst dazu bereit war, die humanistische Bildungsideologie aufzugeben und Bildung als einen kollektiven Lernprozeß zu verstehen, der die soziologische und politische Phantasie vergrößert und den einzelnen befähigt, selbständig zu lernen, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und neue Informationen im Kontext emanzipativer Prozesse in Handeln umzusetzen.

Was in der Schule und in den Einrichtungen der Arbeiterbildung immer drängender als unbewältigtes »Stoffelend« auftritt, ist freilich nur ein Ausschnitt aus dem größeren Problemzusammenhang des schnellen Wechsels und des Überangebots an isolierten, verfaserten Informationen in den Massenmedien. C. Wright Mills hat auf dieses Problem in aller Klarheit hingewiesen (1963, 46): »In diesem Zeitalter der Fakten herrscht die Information noch über ihre (der Menschen) Aufmerksamkeit, und ihre Fähigkeit, sie zu verarbeiten, wird unterdrückt. Sie bedürfen nicht nur der Übung des vernünftigen Denkens. Was sie brauchen und was sie selbst als unabdingbar empfinden, ist ein geistiges Vermögen, das ihnen hülfe, Informationen richtig zu benutzen und eine vernünftige, klare Übersicht über das Weltgeschehen und über sich selbst zu erlangen. Ich behaupte, daß Journalisten und Akademiker, die Künstler und ihr Publikum, Wissenschaftler und Verleger im Grunde das erwarten, was man als die Fähigkeit zu einem soziologischen Denken bezeichnen kann, das mit schöpferischer Phantasie begabt ist: Ich nenne es das soziologische Denkvermögen«.

Es mag sein, daß sich für den sozialtechnologisch versierten Praktiker sichere und eindeutige Kriterien für die Auswahl der Informationen aus den unmittelbaren institutionellen Aufgabenbereichen ergeben; sobald er jedoch Informationen aufnehmen und verarbeiten muß, die den Erfahrungsbereich des jeweiligen Arbeitsplatzes überschreiten, versagen derart einfache und pragmatische Gesichtspunkte; er ist auf soziologische Phantasie angewiesen. Mills hat sie als eine Fähigkeit beschrieben, »von einer Sicht zur anderen ... von der politischen zur psychologischen, von der Untersuchung einer einzelnen Familie zur Einschätzung staatlicher Haushaltspläne« überzugehen und strukturelle Zusammenhänge zwischen individueller Lebensgeschichte, unmittelbaren Interessen, Wünschen, Hoffnungen und geschichtlichen Ereignissen zu erkennen.

Die Tendenz zur Verwissenschaftlichung der Produktionsprozesse verändert jedoch nicht nur den Umfang der zu verarbeitenden Informationen, sondern auch ihre Qualität. Die Umsetzung technisch hochspezialisierten, in Wissenschaftssprachen formalisierten und komprimierten Wissens in den durch vorausgegangene Erziehung und vorwissenschaftliche Erfahrung geprägten Verstehenshorizont handelnder Individuen wird selber zu einem wissenschaftlichen Problem. Dessen praktische Lösung ist entscheidend für die Existenzfähigkeit einer demokratischen Gesellschaftsordnung, denn von der Reduktion komplexer Informationen (z. B. naturwissenschaftlicher, ökonomischer und militärischer Art) auf wesentliche, alternativ formulierte politische Positionen hängt heute in letzter Instanz die Möglichkeit demokratischer Kontrollen administrativer und bürokratischer Entscheidungen ab. Die Ausbildung der Fähigkeit zur Übersetzung analytisch-wissenschaftlicher Sachverhalte in verschiedene Stufen anschaulicher, außerwissenschaftlicher Sprach- und Denkformen gehört zu den Haupt-

aufgaben des exemplarischen Lernens. Wenn das exemplarische Lernen als eine alternative Konzeption zu den bisherigen Formen der Bildungsarbeit vorgeschlagen wird, so entspringt das nicht zuletzt der Erfahrung, daß eine von soziologischen und politischen Bildungsprozessen abgetrennte Informationsvermittlung die bestehenden Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft ebenso zementiert wie die arbeitsteilig verdinglichte bürokratische Rationalität der Organisationen.

Die pädagogische Psychologie des Lernens hat nachgewiesen, daß die Effektivität von Lernprozessen in dem Maße steigt, wie individuelle Interessen in ihnen wirksam sind oder wenigstens mit ihnen in Verbindung gebracht werden können. Die exemplarische Reorganisation der Lehrfächer kann sich auf einen für die Arbeiter typischen, kollektiv bedingten Mechanismus der Reduktion gesellschaftlicher Erscheinungen auf Interessen stützen. Im Unterschied zu anderen gesellschaftlichen Gruppen oder Klassen, die dazu neigen, etwa Politik und Recht als von den Interessen abgetrennte Sonderbereiche zu behandeln, sind die Arbeiter fähig, selbst entfernte, der direkten Erfahrung entzogene Ereignisse und Zusammenhänge auf ihre unmittelbaren Interessen rückzubeziehen; gerade der Mangel einer solchen Fähigkeit behindert entscheidend die Wirksamkeit der allgemeinen politischen Bildung im Sozialkundeunterricht der Schulen.

Eine konkrete, dialektische Vermittlung zwischen Interessen, gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen, auf die bereits im Bewußtsein der Arbeiter eine Reihe von Vorstellungen hindeuten, und Erwartungen im Hinblick auf die Befreiung von der condition ouvrière, dem eigentlichen Zweck der Arbeiterbildung, ergibt sich zum Beispiel aus Themenbereichen, wie dem des Arbeitsrechts und dem der technischen Entwicklung: Beide können von den Arbeitern sowohl auf ihre Interessen wie auf den politischen Zustand der Gesellschaft bezogen werden.

Wie das Arbeitsrecht ist die Technik eine Vermittlungsebene zwischen individuellen Interessen und gesamtgesellschaftlichen Erscheinungen, zwischen Betrieb und Gesellschaft. Was den exemplarischen Bildungswert der Technik anbetrifft, so zeigen Untersuchungen, daß das Stichwort »technischer Fortschritt« bei den Arbeitern zahlreiche, die Situation des Arbeitsplatzes überschreitende Vorstellungen über Krieg, Arbeitsmarktlage, soziale Sicherheit, Arbeitslosigkeit usw. hervorruft. An sie müssen exemplarische Lernprozesse anknüpfen, damit der Arbeiter befähigt wird, die aus dem Thema »technischer Fortschritt« entwickelten allgemeineren soziologischen und politischen Zusammenhänge in die Erfahrungsdimension seiner unmittelbaren Interessen und Bedürfnisse zu übersetzen.

Ähnliches gilt für die Sphäre des Rechts. Aus einem einzelnen Arbeitsrechtsfall, der unmittelbare Interessen des Arbeiters berührt, soll über die soziologische Organisation der Arbeitsgerichte, die soziale Zusammensetzung und das Bewußtsein der Richter usw., das Bild der politischen Gesamtordnung entfaltet werden, die eine derartige Rechtssprechung und Gesetzgebung sanktioniert. Gesonderte Lehrgänge über die Verfassung, über politische Institutionen, Geschichte der Arbeiterbewegung sind im allgemeinen so abstrakt und unverbindlich, daß sie für gesellschaftliche Orientierungen und für politisches Handeln wertlos sind. Exemplarische Lernprozesse knüpfen an Konflikte, an »Fälle« an, deren Lösung und Verarbeitung für den einzelnen vitale Bedeutung hat; der einzelne Fall oder Konflikt gilt dabei jedoch als Ausdruck der Gesamtsituation des Arbeiters in einer kapitalistischen Klassengesellschaft.

Schon die nach exemplarischen Prinzipien organisierte Erörterung der Themenberei-

che »Arbeitsrecht« und »Technik« macht deutlich, daß die Bestimmung des exemplarischen Bildungswertes jedes einzelnen Faches von spezifischen inhaltlichen Analysen ausgehen muß: Konflikte, Interessen, kognitive und sprachliche Voraussetzungen müssen ebenso bekannt sein wie die Entwicklungstendenzen der Gesellschaft, aus denen die Erziehungsziele abgeleitet werden. Das gilt auch für andere gesellschaftliche Gruppen und Wissensbereiche.

Was den Geltungsbereich des durch exemplarisches Lernen revidierten Bildungsbegriffs betrifft, so ist er keineswegs auf die Arbeiterbildung zu beschränken; wenn er vor allem in diesem Rahmen erörtert wurde, so deshalb, weil die mit ihm verbundenen Probleme am deutlichsten in der Arbeiterbildung auftreten. Alle vorausgegangenen Erörterungen über einen neuen Bildungsbegriff stehen freilich unter der einschränkenden Bedingung, daß der objektive, sozialökonomisch begründete Ausschluß von Bildung nicht durch bloße Bildung rückgängig gemacht werden kann.

OSKAR NEG/ADOLF BROCK

→ Arbeit, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildung – Bildungstheorie, Curriculum – Didaktik, Dialektik, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Erwachsenenbildung, Freizeit- und Konsumerziehung, Gesellschaft, Jugendarbeit, Macht – Herrschaft, Materialismus, Öffentlichkeit, Politische Bildung, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Brock, A.: Gewerkschaften am Kreuzweg. Berlin 1973. Brock, A. (u. a.): Themenkreis Betrieb. Heft 1–4: 1. Industriearbeit und Herrschaft. 2. Der Konflikt um Lohn und Leistung. 3. Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb. 4. Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. Feidel-Mertz, H. (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1968. Feidel-Mertz, H.: Zur Ideologie der Arbeiterbildung, (1964). 2. Aufl. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1972. Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung. 7. Aufl. München: Juventa Verl. 1972. Jahn, R.: Was heißt Arbeiterbildung? Freiburg: Lambertus-Verl. 1960. Kofler, L.: Der proletarische Bürger. Wien: Europa Verl. 1964. Lukács, G.: Geschichte und Klassenbewußtsein. Berlin: Malik-Verl. 1923. Lukács, G.: Zur Frage der Bildungsarbeit. In: Jugendinternationale. 2 (1921) 7, S. 181 f. Meier, A.: Proletarische Erwachsenenbildung. Hamburg: Spartakus-Verl. 1971. Mills, C. W.: Kritik der soziologischen Denkweise. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1963. = Soziologische Texte. Bd 8. Negt, O., A. Kluge: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 639. Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971.

Aufklärung

»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbst verschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache

derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung».

Die berühmte Definition Kants, auf dem Höhepunkt der Aufklärungsepoche 1781 gegeben, verbindet den systematischen Aspekt mit dem historischen. Aufklärung wird gefaßt als die geschichtliche Bewegung, deren Inhalt die Autonomie des Menschen, das heißt Freiheit durch Selbstbestimmung ist. Aufklärung ist ebenso ein philosophischer Status (sei es des Individuums, sei es der Organisationsform der Gesellschaft) wie ein gesellschaftlicher Prozeß, in dem dieser Status erstrebt, erreicht und gesichert wird.

Kants Definition fundiert Aufklärung auf den Verstandesgebrauch des Individuums. Damit ist die Grenze des aufklärerischen Selbstverständnisses angegeben. Der einzelne wird unabhängig von den äußeren gesellschaftlichen Bedingungen seiner Freiheit oder Unfreiheit betrachtet, so als ob er jederzeit die reale Möglichkeit besäße, sich seines Verstandes zur Gewinnung voller Autonomie zu bedienen. Natürlich weiß Kant, wie zum Beispiel auch die französischen Enzyklopädisten, daß der rechte Verstandesgebrauch vor allem auch von der Ausbildung der Verstandesfähigkeiten wie von der Bereitstellung der Urteilsgründe bzw. des für sie maßgeblichen Wissens abhängt. So verbindet sich von Anfang an die Idee der Aufklärung mit der einer rationalen, auf Wissenschaften gegründeten Bildung, vorab Volksbildung, also mit einem erzieherischen Impetus, der die Geburt einer neuzeitlichen theoretischen Pädagogik im Aufklärungszeitalter bewirkte. Diderots Definition im fünften Band der »Enzyklopädie« zeigt deutlich, daß Aufklärung hier zunächst als ein Bildungsprinzip verstanden wird, das mit »Unterrichtetheit«, »Informiertheit« zusammenhängt (so heute noch, wenn Aufklärung etwa im Sinne von »Sexualaufklärung« verstanden wird). Diderot schreibt: »Aufgeklärt sagt man in bezug auf erworbene Kenntnisse, *klarblickend* in bezug auf natürliche Kenntnisse. Diese zwei Eigenschaften verhalten sich zueinander wie das Wissen zum Scharfsinn ... Zwischen dem gebildeten und dem *aufgeklärten* Menschen besteht der folgende Unterschied: der Gebildete kennt die Dinge, der *Aufgeklärte* versteht auch, sie entsprechend anzuwenden; doch das Gemeinsame dabei ist, daß ihrem Verdienst immer erworbene Kenntnisse zugrunde liegen. Ohne Erziehung wären beide ganz gewöhnliche Menschen gewesen ...«. Der erzieherische Charakter der Aufklärung, das Zusammenfallen von praktischer Philosophie und Pädagogik werden hier zum Programm, das das der »Enzyklopädie« ist. Daß Aufklärung als Erziehung zur Freiheit verstanden und zum moralisch-politischen Postulat gewendet wird, geht schon aus der frühen Leibniz-Aufzeichnung über die »natürlichen Gesellschaften« hervor, in der es heißt, es sei »der Herr schuldig, seines Knechtes Freiheit durch Erziehung zu befördern, so viel dem Knecht zu seiner Glückseligkeit nötig« (Leibniz 1965, 402).

Im theoretischen Ansatz bleibt hier verborgen, daß die Bedingung der Freiheit nicht allein in der Erziehung und Ausbildung des Individuums zum rechten Verstandesgebrauch liegen kann, sondern gesellschaftliche Voraussetzungen einschließt, die politisch erkämpft werden müssen. Praktisch ist diese politische Implikation jedoch von den Aufklärern mitgedacht worden, soweit diese die politische Philosophie und Staatstheorie der bürgerlichen Demokratie vorbereiteten und ausarbeiteten (z. B. Locke, Montesquieu, Jefferson, Paine). Der pädagogisch-politische Doppelanspruch der Aufklärung tritt insbesondere in der großen französischen Enzyklopädie deutlich zutage.

Der systematische Kern der Aufklärung, die Freiheit des Individuums als Autonomie durch Verstandesreflexion zu verwirklichen, nimmt in der historischen Gestalt sehr widersprüchliche Formen an, die zusammengesehen werden müssen, wenn die Aufklärung als die Periode der sich herausbildenden bürgerlichen Gesellschaft, ihre theoretischen Gehalte als die Ideologie des aufsteigenden Bürgertums begriffen werden sollen. Daraus ergeben sich charakteristische Schwierigkeiten bei der Beschreibung und Bestimmung des geschichtlichen Phänomens Aufklärung: dieses hat die Spannweite zwischen Rationalismus und Empirismus (Descartes–Locke), zwischen antimetaphysischem Skeptizismus und großen metaphysischen Systementwürfen (Bayle–Leibniz), zwischen Verstandesstrenge und Empfindsamkeit (Kant–Rousseau). Voltaire zeigt, wie in einer Person sich die Beziehung auf die höfische Lebenswelt des Feudalabsolutismus und die Vertretung bürgerlicher Klasseninteressen vereinigen ließen, Newton vermeinte, den mechanischen Materialismus der neuen Physik mit der Theologie in einem systematischen Ansatz verknüpfen zu können. Alle diese Widersprüche und sogar die mystische Religiosität eines Pascal unterstellen sich aber den Kriterien der Rationalität; sie gehen von der Voraussetzung aus, durch vernünftige Argumentation austragbar zu sein, in der Vernunft einen gemeinsamen Boden zu besitzen. Der Denkstil beugt sich der methodischen Forderung des Descartes, »clare et distincte« zu verfahren – und dies in einer Zeit, die in der bildenden Kunst und Literatur die Formenwelt des Hochbarock und später die des Rokoko hervorbrachte.

Diese Widersprüche können nur teilweise dadurch erklärt werden, daß man im 17. und 18. Jahrhundert die gedankliche Fassung der Probleme der heraufkommenden bürgerlichen Gesellschaft mit den Ausdrucksformen des niedergehenden Feudalismus im Widerstreit sieht; nicht nur, daß solche Klassifikationen zu allgemein sind, um die Besonderheit des historischen Gegenstandes abdecken zu können, vielmehr sind die zentralen Widersprüche der Aufklärung solche, die innerhalb der Denkfiguren der bürgerlichen Geisteswelt selbst auftreten und sich auch in späteren Stadien der bürgerlichen Gesellschaft wiederholen. So wird die Aufklärung zum Schoß, aus dem die theoretischen Problemstellungen und weltanschaulichen Einstellungen der Neuzeit entspringen: der von den mathematischen Naturwissenschaften geprägte Wirklichkeitsbegriff, die Einheit von naturwissenschaftlicher und technologischer Fragestellung, die Entdeckung der Geschichte als eines objektiven gesetzlichen Zusammenhangs (Vico, Herder) und der Naturgeschichte (Alexander von Humboldt), die Formulierung der Grundzüge der Dialektik (von Leibniz bis Hegel).

Diesem vielfältigen und widerspruchsvollen Syndrom gemeinsam ist die Ausgangsposition, die Welt für deduzierbar aus Vernunftprinzipien zu halten, letztlich also eine Homologie von struktureller Geordnetheit der Welt und struktureller Ordnung der Vernunft anzunehmen, die verdeckt auch den Beweis noch trägt, daß Weltwirklichkeit und Vernunft einander disparat seien (Nietzsche) – deshalb nämlich, weil dieser Beweisanspruch noch die rationale Deduzierbarkeit des Irrationalen voraussetzt. Hegels berüchtigter Satz aus der »Rechtsphilosophie«, daß alles Vernünftige wirklich und alles Wirkliche vernünftig sei, zielt genau diesen Sachverhalt an. Die ontologische Grundeinstellung der Aufklärung ist also – parallel zur Entfaltung der Produktivkräfte durch Technik und Wissenschaft, mithin zur fortschreitenden Kontrolle der Natur und des Stoffwechsels des Menschen mit der Natur – dem neuzeitlichen Denken gemeinsam und für es konstitutiv (und daß es sich dabei um eine wesentlich neue, durch einen tiefgreifenden historischen Bruch von den theonomen Denkformen

des christlichen Mittelalters abgehobene Welteinstellung handelt, hat Hans Blumenberg (1969) in seinem Werk »Die Legitimität der Neuzeit« überzeugend dargetan). Von Anfang an ist im Begriff der Aufklärung die Ambivalenz von »Vernünftigkeit des gesunden Menschenverstandes« und »Konstruktion aus Vernunftgründen« enthalten. Und letztere – das Programm des Rationalismus – kann eigentlich nichts anderes tun, als ausgehend vom gesunden Menschenverstand dessen Inkonsistenzen der Kritik zu unterwerfen und so eine zunehmend kohärentere, schlüssigere Systematik von Welt zu entwerfen. Je zwingender indessen das System ist, je größer seine Rationalität, um so zwanghafter tritt es den Menschen entgegen. Größere Rationalität geht einher mit größerer Allgemeinheit der Lehrsätze und Postulate – es werden »oberste Grundsätze« gesucht, die in der Art des kantischen »kategorischen Imperativs« gültig sein sollen, oder eine »erste Substanz«, aus der alle Erscheinungen als deren Modi abgeleitet werden können, wie Spinoza es *more geometrico* versuchte. Die Singularität des Faktischen, die unableitbare Einzelheit wird dabei aufgehoben, löst sich im allgemeinen auf (vgl. Bloch 1972, Erster Kurs). Demgegenüber dekretierte Adorno (1973, 19): »Philosophie hat, nach dem geschichtlichen Stande, ihr wahres Interesse dort, wo Hegel, einig mit der Tradition, sein Desinteresse bekundete: beim Begriffslosen, Einzelnen und Besonderen; bei dem, was seit Platon als vergänglich und unerheblich abgefertigt wurde und worauf Hegel das Etikett der faulen Existenz klebte ... Dringlich wird, für den Begriff, woran er nicht heranreicht, was sein Abstraktionsmechanismus ausscheidet, was nicht bereits Exemplar des Begriffs ist.« Diese Problemstellung klingt gegenaufklärerisch und wurzelt in jenen Erfahrungen, die Horkheimer und Adorno in der »Dialektik der Aufklärung« zum Gegenstand ihrer Reflexion gemacht haben. Dort hieß es, die Aufklärung habe »das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen ... Sie wollte die Mythen auflösen und Einbildung durch Wissen stürzen.« Jedoch, so meinen Horkheimer und Adorno zeigen zu können, bringe die Anwendung aufklärerischer Prinzipien neue Mythen hervor, solche nämlich, die in der Verkürzung der Rationalität auf instrumentelle Vernunft ihren Grund haben, welche es schließlich erlaubt, Aufklärung als »Volksaufklärung« zum Titel für das nationalsozialistische Propagandainstrumentarium zu machen. Die Wahrheit der Aufklärung würde dann auf Kritik zurückgeführt, mithin auf ein ihr je schon innewohnendes Moment, das sich nun als einzig legitimes, als Aufklärung der Aufklärung erweisen soll. Aufklärung mündet so bei Adorno in negative Dialektik. Dagegen versuchen Autoren wie Herbert Marcuse (1971) einen inhaltlich positiven Aufklärungsbegriff in der Freisetzung einer nicht mehr repressiven, die Triebstruktur entbindenden Kultur zu retten. Ein marxistischer Begriff von Aufklärung knüpft hingegen an den konstruktiven Gehalt der Hegelschen und Marxschen Theorie an; die Intention richtet sich auf eine rationale Ontologie, die das Historische als Einheit von Allgemeinem und Einzelem, von Notwendigkeit und Kontingenz, von Vernunft und Widernunft in einem offenen System faßt. HANS HEINZ HOLZ

→ Bildung – Bildungstheorie, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Kritische Theorie.

LITERATUR

Die Zahl der Veröffentlichungen zu Einzelfragen und -gestalten der Aufklärung ist unübersehbar. Hier werden eingangs unter I einige Selbstbestimmungen der Aufklä-

rungs-Zeit angegeben, unter II dann leicht zugängliche Schriften zum historischen Phänomen und sachlichen Problem der Aufklärung im allgemeinen und zur Einführung. Dort finden sich weitere Hinweise auf Publikationen zu Einzelthemen.

I. *D'Alembert*: Discours préliminaire de l'encyclopédie. Franz. u. deutsch. Hamburg: Meiner 1955. = Philosophische Bibliothek. Bd 242. *Diderot*, D.: Prospekt der Enzyklopädie, (1750). In: Diderot: Philosophische Schriften. Hrsg. v. Th. Lücke. Bd 1. Berlin: Aufbau Verl. 1961, S. 111 ff. *Kant*, I.: Beantwortung der Frage: Was heißt Aufklärung? In: Kant: Werke (Akademie-Ausgabe). Bd 8. Berlin: de Gruyter 1968, S. 35–42. *Mendelssohn*, M.: Über die Frage: Was heißt Aufklären? In: Berliner Monatsschrift. Sept. 1784.

II. *Adorno*, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973. *Alff*, W.: Einige Themen der Aufklärung. In: Aufklärung. 2 (1953) 4–6, S. 242 ff. *Anacker*, U.: Natur und Intersubjektivität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974. *Baruzzi*, A. (Hrsg.): Aufklärung und Materialismus im Frankreich des 18. Jahrhunderts. München: List 1968. *Bloch*, E.: Das Materialismusproblem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. *Bollnow*, O.: Die Aufklärung und wir. In: Schola. 2 (1947) 2/3, S. 101–110. *Bürger*, P.: Studien zur französischen Frühaufklärung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 525. *Ewald*, O.: Französische Aufklärungsphilosophie. München: Reinhardt 1924. = Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen. Bd 25. *Goldmann*, L.: Der christliche Bürger und die Aufklärung. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1968. *Groethuysen*, B.: Philosophie der französischen Revolution. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1971. *Hazard*, P.: Die Krise des europäischen Geistes. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1939. *Holz*, H. H.: Herr und Knecht bei Leibniz und Hegel. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1969. *Horkheimer*, M., Th. W. *Adorno*: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer 1969. *Kofler*, L.: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1966. *Krauss*, W., W. *Mayer* (Hrsg.): Grundpositionen der französischen Aufklärung. Berlin: Rütten u. Loening 1955. (Mit ausführlicher Bibliographie). *Leibniz*, G. W.: Philosophische Schriften. Hrsg. v. H. H. Holz. Bd 1. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1965. *Marcuse*, H.: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971. = Bibliothek Suhrkamp. Bd 158. *Merker*, N.: L'illuminismo tedesco. Bari: Laterza 1963. *Peters*, K., W. *Schmidt*, H. H. *Holz*: Erkenntnisgewißheit und Deduktion. Berlin u. Neuwied: Luchterhand 1974. *Rilla*, P.: Lessing und sein Zeitalter. München: Beck 1973. *Sakmann*, P.: Die Denker und Kämpfer der englischen Aufklärung. Stuttgart: Frommann 1946. *Valjavec*, R.: Geschichte der abendländischen Aufklärung. Wien u. München: Herold 1961. *Voegelin*, E. (Hrsg.): Zwischen Revolution und Restauration. München: List 1968. *Wundt*, M.: Die deutsche Schulphilosophie im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen: Mohr 1965.

Begabung – Intelligenz

In alltagssprachlicher Verwendung haben die Bezeichnungen »Begabung«, »Intelligenz« o. ä. mehr oder weniger ausgeprägt die Bedeutung einer letzten Erklärung menschlicher Leistungsunterschiede durch Hineinverlegung des Ursprungs einer bestimmten Leistungsmöglichkeit »in« den Menschen, wobei die Auffassung von der Nichtrückführbarkeit der »Begabung« etc. auf andere empirische Bedingungen sich in Umschreibungen wie »angeboren«, »naturgegeben«, »gottgegeben«, »schicksalsbestimmt« ausdrückt. Dem Rückgriff auf eigene und fremde Hoch- oder Minderbegabung kommt sowohl in bezug auf Gruppen wie in bezug auf Einzelpersonen in vielfältigen Zusammenhängen Rechtfertigungsfunktion zu. Der jeweils eigene Platz auf der Stufenleiter menschlicher Entfaltungs- und Erfüllungsmöglichkeiten erscheint,

auf Begabung zurückgeführt, als Teilmoment einer natürlichen Ordnung, in der jeder dort steht, wo er »hingehört«.

Das so gefaßte Verständnis von »Begabung« und »Intelligenz« reicht bis in bestimmte wissenschaftlich gemeinte Konzeptionen hinein, wobei die Grauzone zwischen Alltag und Wissenschaft besonders breit ist, wenn informelle oder formelle Erziehungspraktiken mit »Begabung« etc. in Zusammenhang gebracht sind. In psychologischen und pädagogischen Auffassungen, die sich in interner wissenschaftlicher Diskussion zunehmend als unhaltbar erwiesen, aber in ihrer Auswirkung nach wie vor häufig als »Wissenschaft« erscheinen, werden verschiedene Grade der Begabungs- bzw. Intelligenzhöhe, verschiedene Begabungsrichtungen, wie »theoretische« und »praktische« Begabung, und verschiedene »Spezialbegabungen«, wie musikalische oder mathematische Begabung, als im wesentlichen »angeboren« und nur in geringem Grade durch individuelle Lernbedingungen modifizierbar hingestellt (vgl. etwa Huth 1956, Busemann 1964, Arnold 1960 u. v. a.). In solchen Ansichten wird die unleugbare Tatsache klassen- und schichtabhängiger Unterschiede in der Art und dem Grad menschlicher Leistungsmöglichkeiten als Ausdruck »natürlicher« Verschiedenheiten von Menschen, die sich in einer adäquaten gesellschaftlichen Gliederung niederschlagen, ideologisch gespiegelt. Schulsysteme mit rigoroser Auslese von »unten« nach »oben« erscheinen so als sinnvolles Mittel der Heraussonderung der »von Natur aus« Besten, die demgemäß dazu bestimmt sind, gesellschaftliche Führungsfunktionen einzunehmen und der Zurückdrängung »minderwertigen« Menschenmaterials. Dabei kann hier auf zirkuläre Weise jeweils der Anteil, der die institutionellen Selektionsfilter passieren kann, als Anteil der durch »natürliche« Begabung und Intelligenz besonders Ausgezeichneten gedeutet werden.

Eine abstrakte Gegenposition zu solchen »nativistischen« Begabungsvorstellungen sind »empiristische«, milieutheoretische Auffassungen, wie sie aufgrund bestimmter (hier nicht zu erörternder) gesellschaftlicher Bedingungen besonders in den USA entstanden sind und erst spät auch in der BRD zu einer gewissen Wirksamkeit kamen. Als früher Propagandist *behavioristischer* Grundauffassungen hat J. B. Watson ein extrem empiristisches Konzept menschlicher Leistung dargelegt, gemäß welchem auf der Basis ganz weniger »angeborener« Verhaltensweisen individuelle Unterschiede der Leistungsmöglichkeiten von Menschen allein auf unterschiedliche (als Konditionierungsprozesse verstandene) Lernvorgänge zurückgeführt werden. Berühmt geworden ist Watsons Ausspruch, man solle ihm ein Dutzend gesunder Säuglinge geben, und er werde je nach Wunsch, Lehrer, Rechtsanwälte, Wissenschaftler, Künstler, Handwerker, Arbeiter aus ihnen machen (Watson 1930, vgl. auch Bergius 1960). Zwar haben sich Watsons sehr grobe Vorstellungen im Laufe der weiteren Entwicklung der behavioristischen Psychologie differenziert, die Grundauffassung, daß menschliche Leistungsdifferenzen nur durch unterschiedliche Lernvorgänge entstanden sind und daß Benachteiligungen der Leistungsmöglichkeit allein durch adäquatere Lernvorgänge beseitigt werden können, ist jedoch allen Varianten des Behaviorismus gemeinsam. Charakteristisch in diesem Zusammenhang sind die Auffassungen von B. F. Skinner (vgl. Hilgard und Bower 1970, 129 ff.), dessen Theorie des operanten Konditionierens in der Verhaltenstherapie und programmierten Unterweisung große praktische Bedeutung erreicht hat: Skinner sieht, wie in seinen Büchern »Futurum Zwei« und »Jenseits von Freiheit und Würde« niedergelegt, die Rettung der Menschheit in einer von Verhaltenspsychologen gesteuerten, quasi »psychokratischen« Gesellschaft, in der soziale

Unterschiede der Leistungsmöglichkeit und die daraus entstehenden Konflikte durch eine gezielte Einsetzung von »Verstärkern« und damit die Kontrolle der Reiz-Reaktionsgeschichte der Individuen beseitigt sind (vgl. in diesem Sinne neuerdings auch Westmeyer 1973).

Die Prägung pädagogischen Denkens durch behavioristisch-lerntheoretische Konzeptionen, wie sie in der BRD besonders von H. Roth (von 1952 an) auf verdienstvolle Weise gefördert wurde, bedeutet gegenüber den nativistischen Begabungstheorien einen wichtigen Fortschritt, weil hier die Frage der Leistungshöhe, Leistungsart und der Leistungsunterschiede insoweit einer wissenschaftlichen Behandlung zugänglich gemacht sind, als sie nicht als unreduzierbare Letztheiten betrachtet, sondern im Hinblick auf die individuellen Lernbedingungen, die zu ihnen geführt haben, analysiert werden, wobei auch bestimmte Lerngesetze über die Wirksamkeit dieser Bedingungen aufgestellt und (im Laboratorium, vorwiegend in Tierversuchen) empirisch überprüft worden sind. Auch wenn man von dabei auftretenden Mängeln und Schwierigkeiten der speziellen Theorienbildung und Befundinterpretation absieht, und ebenso beiseite läßt, daß hier die Frage der naturgeschichtlich gewordenen biologischen Grundlagen menschlicher Leistungsentwicklung nicht gelöst, sondern lediglich ausgeklammert ist, bleiben jedoch schwerwiegend prinzipielle Schwächen des genannten lerntheoretischen Denkens und besonders der hier eingeschlossenen pädagogischen und gesellschaftstheoretischen Konsequenzen bestehen.

Da zwischenmenschliche Unterschiede der Leistung allein auf unterschiedliche individuelle Lernvorgänge zurückgeführt werden und demnach die Beseitigung solcher Leistungsunterschiede ausschließlich durch Verbesserung der Lernbedingungen erreichbar sein soll, erscheint die Überwindung bestehender sozialer Ungleichheiten weitgehend als ein Erziehungsproblem, spezieller als ein Problem der Durchsetzung verhaltenstheoretisch fundierter Erziehungstechnologien. Solche Vorstellungen konvergieren mit politischen Auffassungen, in denen »Chancengleichheit« gefordert wird und in denen die sozialen Benachteiligungen bestimmter Schichten als durch institutionalisierte »kompensatorische Erziehung« etc. aufhebbar betrachtet werden.

Die (bei aller relativen Fortschrittlichkeit) prinzipielle Begrenztheit derartiger konvergierender politischer und psychologischer Auffassungen läßt sich an einem einfachen Gedankenexperiment demonstrieren: Gesetzt den Fall, Chancengleichheit sei voll verwirklicht und »kompensatorische Erziehung« bei der Beseitigung sozialer Benachteiligungen absolut erfolgreich; dies würde bedeuten, daß es *keine »Unterschicht« mehr gibt*, sondern nur noch die »Mittel«- bzw. »Oberschicht«; *demgemäß wären die zur Arbeiterklasse gehörenden unmittelbaren Produzenten, die die materielle Basis des gesellschaftlichen Lebens schaffen, aufgrund von Erziehungsmaßnahmen verschwunden* und die bürgerliche Gesellschaft hätte *zu existieren aufgehört*. Forderungen nach Chancengleichheit und kompensatorischer Erziehung dürfen also nicht über ein gewisses, geringes Maß hinaus erfüllt werden, weil sonst die bürgerliche Gesellschaft sich selbst aufheben würde (diese Forderungen sind unter den gesellschaftlichen Bedingungen des Kapitalismus tatsächlich nur in bescheidensten Grenzen erfüllbar, s. u.); dies bedeutet, daß in den Konzeptionen der Chancengleichheit und kompensatorischen Erziehung o. ä. ihre *relative Erfolg- und Folgenlosigkeit* (durchaus realistisch) *von vornherein mit eingeplant ist*. Nur unter dieser stillschweigenden Voraussetzung kann man sie gefahrlos als politische Ziele propagieren, womit ihnen in dieser Hinsicht objektiv die Funktion ideologischer Bewußtseinsfälschung zukommt.

Die empiristische Begabungstheorie steht mithin unter den Bedingungen bürgerlicher Gesellschaften notwendig vor dem Dilemma der mangelnden Realisierbarkeit ihrer pädagogischen Implikationen. Dieses Dilemma mag dadurch zugedeckt werden, daß man die grundsätzliche Unmöglichkeit der Aufhebung sozialer Benachteiligung in der bürgerlichen Gesellschaft illusionär in eine bloße Frage der Zeit umdeutet. Oder die fortbestehenden sozialen Unterschiede mögen unter der Hand doch wieder mit »natürlichen« Verschiedenheiten der Menschen in Verbindung gebracht werden. Oder – dies ist der gängige Weg – man mag sich in einzelwissenschaftlicher Selbstbeschränktheit gegenüber dem Problem der weitgehenden gesellschaftlichen Folgenlosigkeit der eigenen Konzeption für unzuständig erklären. In jedem Falle unterbleibt eine angemessene wissenschaftliche Klärung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Grad und der Art persönlicher Leistungsmöglichkeiten einerseits und der gesellschaftlichen Klassen- und Schichtstruktur andererseits, so daß hier auch kein hinreichender Beitrag zum pädagogischen Problem der Fähigkeitsentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung geleistet werden kann.

Die Überwindung der komplementären Mängel der nativistischen wie der empiristischen Begabungskonzeptionen ist nicht primär eine Sache des Fortschritts der empirischen Forschung auf der bisherigen Grundlage. So hilft hier etwa die quantitative Messung von Begabung und Intelligenz (etwa Bestimmung des »Intelligenzquotienten«) und die metrische Präzisierung ihrer Dimensionen zunächst wenig weiter. Die gemessenen Begabungsdimensionen können nämlich in ihrer Herkunft sowohl nativistisch wie empiristisch interpretiert werden, was etwa daran veranschaulicht werden kann, daß, während heute die statistische Intelligenzforschung zu empiristischem Denken neigt, Pioniere der Intelligenzmessung wie Galton, Spearman und Burt radikal nativistische Konzeptionen vertraten. Das gleiche gilt in dieser Beziehung für empiristische Untersuchungen über den Zusammenhang von Begabung/Intelligenz und Schicht- bzw. Klassenzugehörigkeit. Auch hier kann praktisch jedes Ergebnis sowohl nativistisch wie empiristisch interpretiert werden. So hat K. V. Müller, der die Notwendigkeit einer »hierarchischen Gesellschaftsordnung« aus einer der »Sozialpyramide« entsprechenden biologischen Begabungspyramide ableiten wollte und damit der reaktionären Schulpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg »wissenschaftliche« Schützenhilfe leistete, seine Thesen scheinbar auf empirischen Untersuchungen gegründet (vgl. etwa Müller 1956). – Man wird davon ausgehen müssen, daß die empiristischen Begabungstheorien zwar, sofern menschliches Verhalten unter Laborbedingungen zur Frage steht, gegenüber den nativistischen Theorien den Vorzug besserer empirischer Fundiertheit haben, daß aber im Hinblick auf die Erklärung des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlicher Klassen- bzw. Schichtstruktur und menschlichen Begabungsunterschieden, die *Frage nach dem größeren wissenschaftlichen Wert der nativistischen oder der empiristischen Theorien mit den üblichen Forschungsverfahren empirisch unentscheidbar ist.*

Der Grund für diese empirische Unentscheidbarkeit liegt darin, daß nativistische wie empiristische Theorien bei aller Gegensätzlichkeit einen fundamentalen Mangel *gemeinsam* haben, die *fehlerhafte Bestimmung des Verhältnisses zwischen individueller Entwicklung und gesellschaftlichem Entwicklungsstand.* Im nativistischen wie im empiristischen Ansatz werden menschliche Leistungsunterschiede nämlich einseitig auf individuelle Momente zurückgeführt, im ersten Falle auf individuelle Anlageunterschiede, im zweiten Falle auf Unterschiede des individuellen Lernschicksals. Während die

nativistischen Theorien wissenschaftliches Weiterfragen unterbinden, indem sie die Anlageunterschiede als unreduzierbare Letztheiten betrachten, sind die empiristischen Theorien dadurch um die Möglichkeit gebracht, die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen unterschiedlicher individueller Lernschicksale zu stellen, daß ihre wissenschaftliche Begrifflichkeit, in denen die Konzeption von »Verstärkerreizen« etc. eine zentrale Rolle spielt, lediglich eine zur Einseitigkeit neigende individuumzentrierte Betrachtung zuläßt.

Um zu einem richtigen Begriff von »Begabung« in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu kommen, muß man »Begabungen« als Resultat der Rückwirkung gegenständlicher gesellschaftlicher Tätigkeit des Menschen auf seine Persönlichkeitsformung verstehen (vgl. Lompscher 1972, Rubinstein 1968, 790 ff., Leontjew 1973, 275 ff., Petrowski 1974, 437 ff. u. a.). Aus diesem Ansatz folgt, daß die Dimensionen individueller Begabungen das – durch den gesellschaftlichen Standort und die individuelle Biographie vielfältig vermittelte – Resultat der personalen Verwirklichung von der Struktur der Arbeitsverteilung entsprechenden unterschiedlichen gesellschaftlichen Tätigkeitsmöglichkeiten ist. Die personale Begabungsentwicklung ist mithin qualitativ und quantitativ bedingt durch das Zueinander von objektiven gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten und individueller Verwirklichung dieser Möglichkeiten, wobei sich in den objektiven Entwicklungsmöglichkeiten im Ganzen gesehen die inhaltlichen Richtungen, die Entfaltung, aber auch die Entfaltungsbeschränkungen von Fähigkeiten manifestieren, durch die modal (im gesellschaftlichen Durchschnitt) gesehen die Verteilung wirklicher menschlicher Fähigkeiten bestimmt sein muß, wenn die Struktur der Gesellschaft beständig reproduzierbar sein soll.

Die Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft, da ihre Erhaltung den Fortbestand der Klasse der Lohnabhängigen als großer Masse der Bevölkerung voraussetzt, bietet den Werkträgern »durchschnittlich« gesehen einen so begrenzten Spielraum der Entwicklung von Begabungen, daß die Arbeiterklasse als ganze an ihrem Platz gehalten ist. Die Durchlässigkeit der Grenzen zwischen den Klassen und Schichten ist (nicht durch irgendeinen Willen der »Herrschenden«, sondern durch einen komplexen, historisch gewordenen, quasi automatischen Steuerungsmechanismus) so reguliert, daß immer nur eine so geringe Zahl von Menschen diese Grenzen nach »oben« passieren kann, daß das Gleichgewicht des Ganzen nicht gefährdet ist (wobei sich die Durchlässigkeit, in Anpassung an wechselnden Qualifikationsbedarf der Produktion, in gewissen Grenzen auf »funktionale« Weise ändert).

Die qualitativen und quantitativen Begabungsunterschiede in Abhängigkeit von Klasse und Schicht, die in der bürgerlichen Ideologie und ihren »wissenschaftlichen« Stilisierungen als Ergebnis unterschiedlicher Anlagen oder Lernschicksale einzelner Menschen erscheinen, sind also in Wahrheit scheinhaft ins Individuum verlegte objektive Unterschiede der verschiedenen Klassen und Schichten. Was z. B. als Unterschied zwischen »praktischer« und »theoretischer« Begabung erscheint, ist Ausdruck der klassenbedingten Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit, was als erbbedingter Ausstattungsmangel oder lediglich individuelles Lerndefizit der »Unterschicht«-Angehörigen erscheint, ist Ausdruck der gesellschaftlich notwendigen Verstümmeltheit der Persönlichkeitsentfaltung der Masse der Bevölkerung unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Rubinstein hat die Verkehrung von Ursache und Wirkung in der bürgerlichen Begabungs-Ideologie zugespitzt angesprochen:

»Die »natürlichen Fähigkeiten« des Menschen sind ... durch die gesellschaftlich-histo-

rischen Umstände bedingt. Unter den Bedingungen der Ausbeutergesellschaft wird die Formung der Fähigkeiten bei den ausgebeuteten Klassen in jeder Weise gehemmt. Dann wird das *Ergebnis* dieser Klassenpolitik als ihre *Grundlage* ausgegeben: Die Existenz der Klassengesellschaft selbst und die Lage der ausgebeuteten Klassen werden damit »begründet«, daß es bei deren Angehörigen an hochqualifizierten Fähigkeiten fehle« (1970, 277).

Unter den hier vertretenen begabungstheoretischen Prämissen werden auch die seltenen hervorragenden Spezialbegabungen etwa künstlerischer oder wissenschaftlicher Art nicht mehr als biologische Extremvarianten erklärt, sondern als Resultat extrem günstiger Bedingungskonstellationen der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet, die als solche der Masse der Bevölkerung in der bürgerlichen Gesellschaft notwendig verschlossen sind: »Ist die *Existenz* großer Menschen, vollkommener Persönlichkeiten nicht Beweis dafür, daß das erreichte Entwicklungsstadium der Gesellschaft diese Vollendung *allgemein möglich macht*? Rührt dann die Tatsache, daß die Masse der Individuen noch verkrüppelt ist, nicht daher, daß sie durch konkret-historisch *unmenschliche* gesellschaftliche Verhältnisse daran *gehindert* wird, sich so zu entwickeln wie andere, durch Verhältnisse, die für sie die im allgemeinen Stand der Produktivkräfte und der Zivilisation einbegriffenen Entfaltungsmöglichkeiten zunichte machen? Sind die großen Menschen Ausnahmen einer Epoche *insofern, als die gewaltige Mehrheit der übrigen Menschen durch die gesellschaftlichen Bedingungen verkrüppelt wird*, nicht in gewissem Sinn die *normalen Menschen* dieser Epoche, und ist der Regelfall der Verkrüppelung nicht gerade die *Ausnahme*, die Erklärung verlangt?« (Sève 1972, 203).

KLAUS HOLZKAMP

→ Bewußtsein, Chancengleichheit, Empirie, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Kreativität, Lernen, Macht – Herrschaft, Politische Ökonomie, Verhalten.

LITERATUR

- Arnold, W.: Begabungswandel und Erziehungsfragen. München: Juventa Verl. 1960.
 Bergius, R.: Behavioristische Konzeptionen der Persönlichkeitstheorie. In: Lersch, Ph., H. Thomae (Hrsg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen: Hogrefe 1960, S. 475–541. = Handbuch d. Psychologie. Bd 4. Busemann, A.: Begabung, Begabungsprüfung. In: Roloff, M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 5. Aufl. Bd 1. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1965, S. 332–335. Hilgard, E. R., G. H. Bower: Theorien des Lernens. Bd 1. Stuttgart: Klett 1970. Huth, A.: Persönlichkeitsdiagnose. München: Lehnen 1956. = Dalp-Taschenbücher. Bd 322. Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 4018. Lompscher, J.: Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin (DDR): Volk und Wissen 1972. Müller, K. V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln: Westdt. Verl. 1956. Petrowski, A. W. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein 1974. Roth, H.: Begabung und Begaben. In: Die Sammlung. 7 (1952) 9, S. 395–407. Rubinstein, S.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (DDR): Volk und Wissen 1968. Rubinstein, S. L.: Sein und Bewußtsein. Berlin (DDR): Akademie-Verl. 1970. Sève, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter 1972. Watson, J. B.: Psychische Erziehung im frühen Kindesalter. Leipzig: Meiner 1930. Westmeyer, H.: Kritik der psychologischen Unvernunft. Stuttgart: Kohlhammer 1973.

Beruf – Berufswahl

Der *Berufsbegriff* zählt heute zu den auch erziehungswissenschaftlich wichtigen Termini, die nur schwer definiert werden können. Die Sicherheit, mit der noch in den 50er Jahren der Berufsbegriff gehandhabt wurde (Neunheuser; Maier), ist durch sozialwissenschaftliche Befunde stark erschüttert. Dörschel sprach 1960 von der »Berufslegende«, die es zu zerstören gelte, um zu klären, »was Beruf in unserem Zeitalter tatsächlich ist und unter den gegebenen Verhältnissen sein kann«. Ohne Frage haben die Bedingungen des industriellen Systems (Lahner/Ulrich) diese Berufslegende bewußt und die bisher gültigen Definitionen des Berufsbegriffs problematisch werden lassen: Weder sichert ein Beruf im Horizont mobiler Gesellschaften auf Dauer die Existenzgrundlage des Menschen und seiner von ihm zu versorgenden Familienglieder, noch ist er das unbestrittene Ordnungs- und Gliederungsprinzip der kapitalistischen Gesellschaft, noch gilt er unangefochten als »eine Wirklichkeit, durch welche der Mensch in Beziehung zu dem Bereich des Transzendenten, letztlich zu Gott kommt« (Abraham). Es ist sogar fraglich, ob der Beruf dies je geleistet hat und ob hier nicht ideologische Verschleierungen wirksam waren, um das Berufsschicksal auch jenen tragbar erscheinen zu lassen, die offenkundig unter ihm litten. Die mittelalterlich-theologische Interpretation der Berufsarbeit spiegelt dies ebenso wie die Geschichte des Wortes »Beruf« (Paulus; Holl): zunächst nur Ruf Gottes in den Stand des Glaubens (gr. = klesis; lat = vocatio), wird es schon vor Luther zur Beschreibung weltlicher Funktionen verwandt, zu denen ein Mensch durch die providentia divina sich hingezogen fühlt (Th. v. Aquin). Die mittelalterlichen Standespredigten bestätigen aber auch, daß diese göttliche »Architektur« (Troeltsch) der »parium et disparium rerum suumcuique tribuens dispositio« (Augustin) mit zunehmender Entfaltung des städtisch-bürgerlichen Arbeitslebens unter Kritik geriet und der Rechtfertigung bedurfte: Soziale Mißachtung und Verlust göttlicher Gnade trafen den, der seinen »Beruf« nicht erfülle, der keine anerkannte Funktion in der Gesellschaft übernehme und vor allem diese seine Funktion nicht zur Zufriedenheit wahrnehme. »Beruf« ist also nicht nur Ruf in eine bestimmte Position, sondern auch die Forderung zu einer sozial bestimmten Leistung. Zwar ist dieser Leistungsgedanke zunächst nicht mit dem Konkurrenzprinzip verknüpft und bleibt in den ständischen Ordo eingebunden. Er wird aber mit zunehmender Individuierung des Menschen und wachsender ökonomischer Kraft des Bürgertums zum Sprengsatz der überlieferten Berufsvorstellung und Sozialordnung (Schwer). Wird unter Eindringen dieses *Leistungsprinzips* in den Berufsbegriff der Berufsgedanke individualisiert und mit dem Prinzip des »persönlichen Standes« verknüpft, so erfolgt dabei zugleich die Akzentuierung des einzelnen Arbeitsaktes (durchaus im Sinne des monchischen Gedankens des laborare = sich anstrengen, abmühen, leiden; nicht des operari = verfertigen, herstellen, sich in einem opus verwirklichen). Liegt die göttliche Gnade auf der minuziösen Erfüllung des singulären Aktes, dann kann dieser verselbständigt werden. Im Verbund mit der vor allem bei Calvin erfolgenden Freigabe des einzelnen zu innerweltlicher Bewährung als Beweis der göttlichen Erwählung spiegelt solche Wendung des Berufsbegriffs jene Entwicklung, die die »protestantische Ethik« auf dem Boden rationalen Wirtschaftsdenkens in den »Geist des Kapitalismus« einmünden ließ (M. Weber).

Solcher Rationalisierung und Säkularisierung des Berufsbegriffs entsprach es, daß die Vocatiotheorie mehr und mehr als Begabungstheorie verstanden und interpretiert

wurde. 1795 erklärte der Enzyklopädist Joh. G. Krünitz unmißverständlich: »Kein Mensch kann erwarten, daß ihm im Gebet eingegeben werde, was er künftig für eine Lebens-Art ergreifen solle. Ob er sich besser zu Leibes- oder zu Kopf-Arbeit, zum Künstler oder zum Gelehrten schicke, das zu entscheiden, empfing er gesunden Verstand«. In dieser Wendung wird deutlich, daß der Berufsbegriff nicht mehr nur die im Lutherschen Dienstgedanken neu gefaßte Integration in die ständisch-sozialen Verhältnisse meinte, sondern sich durchaus auf die Wahrnehmung des persönlichen Vorteils abstellen ließ, worin er sich aber auch als subversives Element erwies: das Leistungsprinzip wird zur kalten Rationalität von Aufwand und Nutzen und der Beruf zum ökonomischen Kalkül. Das erstarkende Bürgertum kam im so gefaßten Berufsbegriff zu sich selbst und artikulierte im Leistungsbegriff seine politischen Ziele der Befreiung vom überlieferten Herrschaftsprinzip. Kein Zweifel, daß es im Leistungsprinzip das ideologische Instrument ökonomischer über angestammte Macht auf den Begriff gebracht sah und genau damit »eine höchst revolutionäre Rolle gespielt« hat (Marx). So wird auch auf der Basis des Berufsprinzips, aber mit den die neue Welt konstituierenden Kategorien und Normen die ständische Welt in Frage gestellt und schließlich überwunden. Mit Hilfe des neu gefaßten Berufsprinzips gehen die Zuordnungs- und Integrationsmechanismen der ständischen Epoche zu Protest: Über Berufswahl und Berufsarbeit wird unter Abwägen der subjektiven wie objektiven Möglichkeiten und nicht mehr (nur) nach Brauch und Herkunft entschieden. Das heißt aber, daß solche Entscheidung prinzipiell korrigierbar bleibt und immer nur vorläufig gilt. Der *Berufswechsel* wird als Möglichkeit und Chance rationaler Lebensführung begriffen. Der Gedanke individueller Entscheidungsbefugnis hat sich damit über die schicksalhaft zu akzeptierenden Zuordnungen der ständischen Epoche gesetzt. Die enge Auslegung des Berufsprinzips als Treue zum einmal ergriffenen Beruf ist endgültig aufgegeben. Jenseits göttlicher dispositio und vocatio wird der Beruf zum Modell für Leistung und anerkannte Tätigkeit im Rahmen einer Gesellschaft. Glied einer Gesellschaft zu sein, heißt, in ihr eine berufliche Funktion unter den Leistungsansprüchen eben dieser Gesellschaft wahrzunehmen. Armut wird damit zum Beweis mangelnder Rationalität der Lebensführung und ist als individuelles Versagen, nicht als soziales Problem zu sehen (»Ein Mensch ist nicht arm, weil er nichts hat, sondern weil er nicht arbeitet« – Montesquieu, *Lettres Persannes* 1721). Wenn der Beruf Ort und Art gesellschaftlicher Bewährung ist, dann haben im Rahmen und gemessen an den Kriterien einer »Leistungsgesellschaft« alle diejenigen versagt, die ihren »Beruf« nicht gefunden haben. Damit ist deutlich, wie eng die Forderung nach Rationalisierung der Berufsentscheidung gesellschaftlich herrschenden Prinzipien korrespondiert, daß also das Berufsproblem seiner politischen Dimension nicht zu entrinnen vermag (vgl. Offe).

War dieser Stand des Berufsproblems im Zusammenhang der Reflexion auf den *sozialen Wandel* bereits um 1800 erreicht, so verwundert es, daß die deutsche Pädagogik, auch die Berufspädagogik, sich so gut wie einseitig jener in der Romantik neu entstandenen kulturkritisch aufgeladenen Berufslegende verschrieb und jenem mystifizierenden Berufsbegriff aufsaß, der zwar bestehende Herrschaftsverhältnisse vor Kritik immunisierte, nicht aber die beruflich-betriebliche Situation des Arbeitenden beschrieb (Zabeck). Daher ist Skepsis allen Definitionen gegenüber anzumelden, die den Beruf nur dann als »echten Beruf« erkennen, wenn man ihn »freudig« ausübt, auch »wenn er weniger Lohn und Ehre vor den Menschen einbringt als manche andere ver-

lockende Erwerbsarbeit«, gegen die man sich gerade unter dem Titel »Beruf« absetzt, weil man »nicht nach äußerem Vorteil und Nutzen geizt« (Pieper), vielmehr den »Be-Ruf« dadurch gekennzeichnet sieht, daß man die »selbstlose Hingabe« an die Arbeit als solche »obenanstellt«, »auch wenn sie sich wirtschaftlich nicht lohnt, wenn sie schwer wird, das äußere Glück gefährdet« (A. Fischer). Die Mystifikation ist total, wenn der Beruf als Richtpunkt für »die gefährliche Fahrt eures Lebensschiffleins« deklariert wird, als das, »was euch zunächst den festen Standort gewährt, aber damit auch an andere bindet, für das Ganze verantwortlich macht, zuletzt vor einem Höchsten und Größten bindet, so daß ihr nicht im bloßen Beruf wurzelt, sondern in einer Berufung, die ihr mehr zu achten habt, als alle bloß gesellschaftliche Ehre« (Spranger 1952), wobei dieses Zitat dadurch Gesicht gewinnt, daß der Verfasser selbst zwei Jahre zuvor darauf verwiesen hatte, daß die Berufswelt »ins Flottieren« geraten sei, weshalb er gefragt hatte, »ob wir nicht nach einer Kulturperiode weitgehender Berufsspezialisierung etwa in eine neue Periode hinübergewechselt sind, in der das Maximum der Umstellungsfähigkeit dem unentrinnbaren Diktat der Verhältnisse am besten entspricht« (Spranger 1950).

Das Zitat macht deutlich, daß nur die ältere als »Kulturperiode« angesprochen und bewertet wird. Es zeigt aber zugleich, daß sich nur im Horizont bestimmter gesellschaftlicher Bedingungen, Erwartungen und Normen angeben läßt, was unter Beruf zu verstehen sei. Als Beruf gilt nämlich nicht nur die Beherrschung einer typischen Kombination »technischer« Verfahren und Regeln. Letztere ist vielmehr Teil eines Syndroms spezifischer historisch-gesellschaftlich bedingter Leistungs- und Verhaltenserwartungen. Solche Erwartungen haben heute nur noch mittlere Gültigkeit, ja die Umstellungs- und also Umlernfähigkeit wird zunehmend zum wichtigen Kriterium beruflich »richtigen« Verhaltens. Das aber deutet darauf hin, daß die früher im Beruf notwendig enthaltene Allokation nicht mehr bündig angegeben werden kann (Lüscher), weshalb der Beruf vielleicht noch am ehesten als eine neben anderen wahrzunehmende soziale Rolle zu beschreiben ist (Daheim), auch wenn man nicht übersehen darf, daß die berufliche Rolle für die Wahrnehmung anderer Rollen katalysierende Bedeutung hat. Entscheidendes Rollenmerkmal ist die (jeweils neu zu erlernende) Kombination spezieller Leistungen, deren Verkauf in der Regel die Basis für die Erwerbslage und damit für den Sozialstatus des Rolleninhabers bildet. Die Beherrschung dieser sich den Marktbedürfnissen anpassenden Leistungskombination erfordert je nach Begabung und berufstypischem Anspruch einen unterschiedlich hohen Lernaufwand. Das galt zwar auch unter den Bedingungen der ständischen Welt mit ihren Mechanismen der Rollenzuschreibung, gewinnt aber jetzt im Horizont der Eigenverantwortlichkeit des Individuums eine besondere pädagogische Dimension: Wenn der Beruf kraft eigener Entscheidung gewählt und ergriffen werden soll, wie wird solcher Entscheid begründbar gemacht? Woher bekommt man die erforderlichen Informationen über sich selbst wie über die wählbaren und wählenswerten Berufe, und woran mißt man die Richtigkeit der Entscheidung? Das Berufsproblem erweist sich so von allem Anfang an auch als *Berufswahl*problem, als Frage nach den Bedingungen und Chancen sinnvollen Erwerbs beruflicher Rollen.

Die Diskussion hierüber hat denn auch schon früh eingesetzt. Sie spiegelt sowohl die Unsicherheit des einzelnen, seine berufliche Eingliederung in die Gesellschaft eigenverantwortlich einleiten zu sollen, wie das Unvermögen der Gesellschaft, hinreichende Hilfe zu geben, ohne die Berufswahlfreiheit einzuschränken (Stratmann 1966; vgl.

die Diskussion über das »Examen de Ingenios«, die der Spanier Juan Huarte mit seiner biologistisch-psychologisch begründeten Schrift »Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften« (1575; bis 1785 = 50 nachgewiesene Auflagen!) mit dem schon älteren Argument anregte, »das menschliche Genie (sei) so schwach und eingeschränkt und nicht mehr als zu einer Sache aufgelegt«, weshalb es unbedingt der Lenkung bei der Berufsentscheidung bedürfe). Ist die lineare Zuordnung von Beruf und Begabung inzwischen auch verabschiedet, so sind die Fragen der Berufswahl angesichts der Vielzahl von Erwachsenentätigkeiten (über 20 000 Berufstätigkeitsbenennungen!), aber auch im Hinblick auf die Erfordernisse des Berufswechsels dadurch nicht einfacher geworden. Sind auf seiten des Berufssuchenden dessen *Berufsreife*, *Berufseignung* und *Berufsneigung* festzustellen, so auf seiten der Gesellschaft die Aufnahmekapazität der einzelnen Berufe und die mit ihnen sich bietenden beruflich-sozialen Chancen. Beide Seiten sind von der *Berufsberatung* zu beachten, weshalb sie in jedem Fall sowohl mit der *Berufspsychologie* wie mit der *Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* kooperieren muß. War die sozialpolitische Bedeutung einer allgemeinen Berufsberatung auch schon früh erkannt, so wurde doch erst um 1900 ein Netz von Beratungsbehörden (zuerst der Städte, dann der Länder, aber 1927 – Gesetz über Arbeitslosenvermittlung und Arbeitslosenversicherung – der Reichsverwaltung) aufgebaut (Uhlig). Nach dem Arbeitsförderungsgesetz vom 1. 7. 1969 umfaßt die Berufsberatung »die Erteilung von Rat und Auskunft in Fragen der Berufswahl einschließlich des Berufswechsels. Sie wird durch die Berufsaufklärung, die Unterrichtung über Förderung der beruflichen Bildung im Einzelfalle und die Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen ergänzt«. Dieser gesetzliche Auftrag bestätigt zwar erneut die Notwendigkeit der Berufswahlhilfe, er sichert aber (noch immer) nicht ihren notwendigen institutionellen Ausbau. Abgesehen davon bleibt auch zu fragen, ob die Verteilung von Informationsmaterial in den Schulklassen und die punktuelle Beratung durch die Arbeitsämter der Aufgabe genügen kann (Wittmer). Die Arbeitsverwaltung hat sich zur besseren *Berufsaufklärung* der Mitarbeit der Schulen versichert (vgl. Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung – KMK-Beschluß vom 5. 2. 1971), und die Schule selbst hat unter dem Titel einer »Arbeitslehre« ihre berufsaufklärende Funktion neu gefaßt und aufgenommen. Der Begriff der »Arbeitslehre« ist zwar heftig umstritten worden (Stratmann 1972), aber er signalisiert, daß der Berufsbegriff, weil zu diffus, zu aufgeladen und zu belastet, nur noch bedingt dazu taugt, das industrietypische Arbeitsleben hinreichend genau zu beschreiben, was es auch erziehungswissenschaftlich fragwürdig werden läßt, auf ihn allein sich zu beziehen (Abel).

KARLWILHELM STRATMANN

→ Arbeit, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Chancengleichheit, Freizeit- und Konsumerziehung, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Rolle, Soziale Mobilität, Sozialer Wandel, Sozialisation, Weiterbildung.

LITERATUR

Abel, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann 1963. Blankertz, H.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Neue Deutsche Schule Verl. Ges. 1967. Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. 2. Aufl. Köln: Kiepen-

heuer u. Witsch 1970. Dörschel, A.: Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung. Freiburg: Lambertus-Verl. 1960. Dunkmann, K.: Die Lehre vom Beruf. Berlin: Trowitzsch 1922. Fischer, A.: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung. Leipzig: Quelle u. Meyer 1918. Hesse, H. A.: Berufe im Wandel. Stuttgart: Enke 1968. Holl, K.: Die Geschichte des Worts Beruf. (1924). In: Holl: Gesammelte Aufsätze zur Kirchengeschichte. Bd 3. Tübingen: Mohr 1928. Kupffer, H.: Berufserziehung als Lenkungsproblem. Ratingen: Henn 1965. Lahner, M., E. Ulrich: Analysen von Entwicklungsphasen technischer Neuerungen. In: Mitteilungen. Institut f. Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung. Nr. 6, 1969, S. 417–446. Lüscher, K.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart: Enke 1968. Maier, G.: Der Beruf. 2. Aufl. Darmstadt: Grimm 1967. Manstetten, R.: Analyse der Konzeption und Praxis des Beratungsgesprächs in der Berufsberatung. Phil. Diss. Köln 1970. Molle, F.: Handbuch der Berufskunde. Köln: Heymanns 1968. Neunheuser, K.: Begegnung von Mensch und Beruf. Düsseldorf: Schwann 1957. Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Paulus, N.: Die Wertung der weltlichen Berufe im Mittelalter. In: Historisches Jahrbuch d. Görres-Gesellschaft. 32 (1911), S. 725–755. Pieper, A.: Berufsgedanke und Berufsstand im Wirtschaftsleben. Mönchengladbach: Volksvereins-Verl. 1925. Scharmann, Th.: Arbeit und Beruf. Tübingen: Mohr 1956. Scharmann, Th.: Jugend in Arbeit und Beruf. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1966. Scharmann, Th.: Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart: Enke 1966. Schwer, W.: Stand und Ständeordnung im Weltbild des Mittelalters. Paderborn: Schöningh 1934. Spranger, E.: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung (1950). In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt: Akad. Verlagsges. 1963, S. 181–190. Spranger, E.: Humanismus der Arbeit. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 48 (1952) 6/7, S. 112–120. Stratmann, K.: Diskussion und Ansätze der öffentlichen Berufsberatung im 18. Jahrhundert. In: Die Deutsche Berufs- u. Fachschule. 62 (1966) 12, S. 902–917. Stratmann, K.: Darum »Die Arbeitslehre«. In: Die Arbeitslehre. 3 (1972) 1, S. 1–7. Uhlig, O.: Arbeit amtlich angeboten. Stuttgart: Kohlhammer 1970. Vontobel, K.: Das Arbeitsethos des deutschen Protestantismus. Bern: Francke 1946. Weber, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1904). München, Hamburg: Siebenstern-Taschenbuch-Verl. 1965. Wittmer, U.: Berufsberatung. Stuttgart: Huber 1970. Zabeck, J.: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch f. Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1968. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1968, S. 87–141.

Berufsbildung – Berufliches Schulwesen

Berufsbildung ist zunächst *Berufsbildung*, Bildung für und durch Berufe bzw. berufliche Tätigkeiten. Berufliche Tätigkeiten sind mehr oder minder verfestigte Ergebnisse gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Insofern bezieht Berufsbildung sich immer auf spezielle Funktionen wie landwirtschaftliche, gewerblich-technische, kaufmännisch-verwaltende oder sozial-pflegerische Aktivitäten, ihre Kombinationen und Differenzierungen, deren Zahl im Laufe der Zeit dermaßen angewachsen ist, daß sie kaum noch überschaubar erscheinen, und deren Charakter sich gerade gegenwärtig derart verändert, daß ihre bloße Klassifizierung immer schwieriger wird (vgl. bes. Lutz/Winterhager 1970, 311–316). Die gesellschaftliche Arbeitsteilung hat auch eine vertikale Dimension: Verfügungen und Ausführen, Denken und Tun sind weitgehend verschiedenen Gruppen zugeordnet und mit verschiedenen hohen Belastungen und Belohnungen verknüpft; insofern bezieht Berufsbildung sich auch auf spezielle Positionen in

Herrschaftssystemen und Ranghierarchien, bereitet beispielsweise ein Hochschulstudium auf höhere berufliche Stellungen vor als eine betriebliche Lehre, sind deren Absolventen wiederum besser gestellt als jene Jugendlichen, die ohne spezielle Vorbereitung in ein Arbeitsverhältnis eintreten, und auch in dieser Hinsicht gibt es Überschneidungen, feinere Abstufungen und Veränderungsprozesse. (Man denke etwa an die Statusunterschiede zwischen diplomierten und graduierten Ingenieuren: seit langem bekleiden Angehörige beider Gruppen teils gleiche, teils verschiedene Positionen, und die Aufwertung der Ingenieurschulen zu Fachhochschulen um 1970 könnte den Abstand weiter verringern.)

Die Tätigkeiten der Individuen und Gruppen in verschiedenen Funktionen und Positionen müssen ineinandergreifen, wenn die geteilte Arbeit zu besseren Resultaten führen soll als die ungeteilte; die einzelnen Spezialisten und spezialisierten Teams, Abteilungen und Betriebe müssen im Rahmen gemeinsamer Wert-, Ziel- und Normvorstellungen kommunizieren und kooperieren, wenn sie ihre Teilleistungen nicht nur schneller und perfekter vollbringen, sondern auch reibungslos zum Endprodukt oder zur komplexen Dienstleistung (z.B. eines Hotels oder eines Krankenhauses) zusammenfügen wollen; deshalb darf Berufsbildung sich nicht darauf beschränken, die Lernenden technisch zu ertüchtigen, sie hat sich auch auf soziale Qualifikationen und Orientierungen zu richten, auf Kommunikationsvermögen, Kooperationsfähigkeit und Loyalität. Indem sie die Lernenden auf spezielle Funktionen und Positionen vorbereitet und die Arbeitenden durch ihre Arbeit weiter prägt, trägt Berufsbildung nicht nur zur materiellen Produktion und Reproduktion der Gesellschaft bei; sie hilft auch deren Struktur erhalten und verändern. Die Dynamik industrialisierter Gesellschaften, in denen Berufsinhalte sich rasch wandeln und viele Individuen ihren Beruf wechseln, hängt unter anderem davon ab, wieweit die Arbeitenden gelernt haben, sich veränderten Arbeitsverhältnissen anzupassen und selbst solche Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten. Ihr Umstellungsvermögen und ihr Innovationspotential beruhen weniger auf dem Erwerb von Einzelfertigkeiten und Detailkenntnissen als auf der Entwicklung ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihrer Motivation und ihrer kognitiven Fähigkeiten. Das innovatorische Handlungspotential fußt besonders auf der Entfaltung solidarischer Orientierungen (das gilt mehr für Inhaber untergeordneter Positionen) und persönlicher Autonomie (das gilt mehr für Inhaber gehobener Positionen) sowie auf dem Begreifen der Regeln, denen die Entwicklung der Arbeitsverhältnisse gehorcht. Innovation bedeutet dann nicht nur die technische Anwendung erkannter Naturgesetze, sondern auch die politische Aufhebung durchschaubar gesellschaftlicher Zwänge, nicht zuletzt den Abbau übermäßiger Spezialisierung und überflüssiger Autorität. Wie die Grundqualifikationen und -orientierungen, die für die passive Bewältigung beruflicher Anpassungsforderungen gebraucht werden, mit den Fähigkeiten zusammenhängen, die die aktive Mitwirkung an technischen Innovationen verlangt, und wie diese mit jenen Kompetenzen verknüpft sind, die das Potential sozialer Veränderungen, besonders betrieblicher Demokratisierungsprozesse darstellen, wieweit letztere erstere nur voraussetzen oder bereits einschließen, ist noch nicht genügend geklärt; fest steht allerdings, daß intellektuelle Flexibilität, die Basis jeder beruflichen Umstellung oberhalb völlig anspruchsloser Detail- und Hilfsarbeiten, mit geistiger Unselbständigkeit und technische Genialität mit politischem Analphabetismus durchaus einherzugehen vermag.

Berufsbildung ist zweitens *Berufsbildung*. Sofern man Bildung mit Lernen nicht ein-

fach gleichsetzt, sondern sich auf den Bildungsbegriff der Aufklärung besinnt, der nur höhere Formen des Lernens als Bildung gelten läßt, heißt »Bildung« auf der motivationalen Ebene die Ausdifferenzierung einer relativ autonomen Persönlichkeit, die ihre Bedürfnisse zu artikulieren und ihre Interessen durchzusetzen vermag, und auf der kognitiven Ebene das schrittweise Erfassen der Regeln, nach denen die – soziale und psychische, natürliche und geschichtliche – Wirklichkeit und Wirklichkeitserkenntnis sich bisher konstituiert hat und künftig konstituieren könnte, bis hin zum Erwerb einer generellen, auch politischen Lernfähigkeit und Problemlösungskompetenz.

Fügen wir die Begriffe, die wir zunächst getrennt voneinander, zumindest mit unterschiedlicher Akzentsetzung betrachtet haben – Beruf und Bildung – nunmehr zu Berufsbildung zusammen, dann passiert etwas Merkwürdiges. Heißt Berufstätigkeit, für sich genommen, jegliche Tätigkeit im System gesellschaftlich organisierter Arbeit, und bedeutet Bildung als solche die Aneignung der subjektiven Voraussetzungen autonomen und flexiblen Handelns und Weiterlernens, dann müßte das, was wir »Berufsbildung« nennen, eigentlich in erster Linie auf den Erwerb jener Fähigkeiten gerichtet sein, die die Veränderung der Arbeitsverhältnisse vorantreiben, zumindest nicht behindern, das heißt, die die Individuen primär zu technischen und sozialen Innovationen motivieren und qualifizieren, daneben ihr Umstellungsvermögen erhöhen. In einer Gesellschaft, deren Betriebe in starkem Maße hierarchisch strukturiert sind, wäre dann allein oder vor allem die Vorbereitung der Anwärter auf gehobene Positionen, die den Strukturwandel der Betriebe und der Wirtschaft dirigieren, ihre Vorbereitung auf diese ihre Funktionen als »Berufsbildung« zu bezeichnen, die der restlichen Beschäftigten eher berufliche Disziplinierung oder gar berufliche Dressur. Hierzulande ist jedoch genau das Gegenteil der Fall: Wenn wir von »Berufsbildung« sprechen, meinen wir vor allem solche Lernprozesse, die keine soziale und kaum technische Innovationskompetenz, eher schon passive Folgebereitschaft, weitgehend aber Immobilität bewirken: berufsbezogene Lernprozesse der Anwärter auf untergeordnete betriebliche und gesellschaftliche Positionen, insbesondere das Lernen der Lehrlinge in privaten Unternehmen. Pointiert ausgedrückt könnte hier geradezu von der Bildung der Ungebildeten beziehungsweise von ihrer Unbildung (oder gar der Unbildung derer, die einen Beruf im strengen Sinne einer qualifizierten, lebenslänglich identischen Erwerbstätigkeit gerade nicht ausüben, also der Berufslosen) gesprochen werden. Das berufsbezogene Lernen der Anwärter auf gehobene Positionen, das dem näher kommt, was ehemals »Bildung« hieß, hingegen wird meist zur »Allgemeinbildung«, kaum je zur »Berufsbildung« gerechnet. »Allgemeine Bildung ist die berufliche Bildung für die Herrschenden, berufliche Bildung ist die allgemeine Bildung für die Beherrschten« (Erich Frister).

Qualifikationen und Orientierungen, über die die Arbeitenden verfügen müssen, wenn sie ihre Arbeit bewältigen sollen, können auf niedrigen Stufen der Arbeitsteilung durch Zusehen und Nachmachen, Versuchen und Üben, kurz: durch Erfahrungen im Arbeitsprozeß selbst erworben werden. Bei fortgeschrittener Spezialisierung, stärkerer wechselseitiger Verflechtung der Einzeloperationen und höherem Kapitaleinsatz dagegen werden viele Arbeitsvollzüge so undurchsichtig, Fehler der Arbeitenden so folgenreich, selbst bloße Verzögerungen des Produktionsablaufs so kostspielig, daß die Berufsbildung der Institutionalisierung bedarf. Diese betrifft zunächst nur die Reihenfolge, in der den Lernenden ihre Arbeiten zugewiesen werden, von

leichten zu schwierigen, von einfachen zu komplizierten, von narrensicheren zu verantwortungsvollen Tätigkeiten. Sobald solche Lernsequenzen die ökonomisch ausgerichteten Arbeitsabläufe allzu sehr stören, spätestens aber, wenn sie besondere, im Arbeitsvollzug nicht enthaltene Vorübungen und Vorüberlegungen verlangen, werden Lernprozesse aus den Arbeitsprozessen ausgegliedert und in spezielle Einrichtungen verlegt. Lehrwerkstätten und ähnliche Institutionen dienen primär praktischen Übungen und Versuchen; sie sind in der Bundesrepublik meist den privaten Unternehmen unterstellt. In beruflichen Schulen werden die Berufsanwärter überwiegend theoretisch unterrichtet; die meisten dieser Schulen gehören in der Bundesrepublik zum öffentlichen Bildungswesen. Der Prozeß der Institutionalisierung und Verschulung des berufsbezogenen Lernens verläuft von oben nach unten: Die Berufsbildung der Elite, der Anwärter auf Planungs- und Leistungsfunktionen wird zuerst systematisiert und theoretisiert; sie ist in allen hochindustrialisierten Ländern sehr weit fortgeschritten, die Hochschulbildung ihr Normalfall geworden. Die Masse der Arbeitenden hingegen erlernt in der Bundesrepublik ihren Beruf nach wie vor hauptsächlich im Vollzug untergeordneter, spezialisierter, unqualifizierter Arbeiten der Betriebe. Weil die Bereitschaft zur Mitwirkung an demokratisierenden Veränderungen der Arbeitsverhältnisse auf Orientierungen beruht, die in untergeordneten Positionen eher verkümmern, und weil die hierfür erforderliche Kompetenz auf der intellektuellen Beherrschung von Konstitutionsregeln der zu verändernden Arbeitsverhältnisse basiert, die nicht allein durch den praktischen Vollzug, sondern nur mit Hilfe einer theoretischen Analyse der Arbeit erkannt werden können, wird die berufliche Emanzipation der Mehrheit schon durch die Organisation, genauer: durch die organisatorischen Defizite ihrer Ausbildung verhindert (vgl. bes. Winterhager 1970).

Heißt Berufsbildung nur die Vorbereitung auf untergeordnete Berufspositionen, dann zählen zum beruflichen Schulwesen nur Einrichtungen unterhalb der Hochschulen. Der geringe Institutionalisierungsgrad der unteren Berufsbildung drückt sich in der Bundesrepublik darin aus, daß nur eine Minderheit der Jugendlichen berufliche Vollzeitschulen, die Mehrheit dagegen die Teilzeitberufsschule besucht, die alle Jugendlichen, die in Betrieben ausgebildet werden oder arbeiten, besuchen müssen. Berufliche Vollzeitschulen sind die »Berufsgrundschulen«, die auf eine betriebliche Ausbildung vorbereiten, die »Berufsfachschulen«, die diese teilweise oder ganz ersetzen, die »Fachschulen«, die Absolventen einer beruflichen Erstausbildung gehobene Berufsabschlüsse wie den des Meisters und des Technikers vermitteln, sowie ein Teil der »Berufsaufbauschulen« und die »Fachoberschulen«, die den Jugendlichen den Zugang zu weiterführenden beruflichen Bildungseinrichtungen, zu den höheren Fachschulen (das gilt für die Berufsaufbauschulen) und zu den Fachhochschulen (das gilt für die Fachoberschulen) eröffnen. Auch unter den Besuchern und Absolventen der zuletzt genannten Institutionen sind Arbeiterkinder unterrepräsentiert; die einseitige Auslese durch den gymnasialen Bildungsweg wird durch den beruflichen nicht nur nicht ausgeglichen, sondern sogar fortgesetzt (vgl. bes. Jungk 1968).

Der vorherrschende Typus der beruflichen Schulen in der Bundesrepublik ist also die Berufsschule. Sie wird wöchentlich einen Tag oder zwei Tage lang vor allem von Lehrlingen, daneben auch von Jungarbeitern, Jungangestellten, Praktikanten und Volontären besucht, die an den übrigen drei bis fünf Wochentagen in Betrieben ausgebildet werden und/oder arbeiten. Ihr Unterricht soll die überwiegend praktische Ausbildung und Arbeit ihrer Schüler in erster Linie theoretisch ergänzen. Deshalb ist die-

ser Unterricht berufstheoretisch akzentuiert. Demgegenüber treten praktische Versuche und Übungen in den Hintergrund. Pflichtfach ist außerdem die politische Bildung, meist »Sozialkunde«, »Gemeinschaftskunde« oder ähnlich genannt. Die Arbeit der Berufsschule wird besonders durch Lehrermangel behindert, der zum Ausfall eines Teiles der ohnehin sehr knapp bemessenen Unterrichtszeit führt. Darunter leidet vor allem die politische Bildung, die bei den Zwischen- und Abschlußprüfungen weniger zählt als die berufliche Qualifikation. Der Prüfungsstoff wird stark durch die Unternehmerorganisationen bestimmt. Dadurch ergibt sich eine Art externer Globalsteuerung des Unterrichts. Im Detail sind Betriebslehre und Berufsschulunterricht wegen der zwischen Bund und Ländern, Behörden und Kammern aufgesplitterten Zuständigkeiten sowie wegen häufiger Abweichungen von betrieblichen Ausbildungsordnungen und schulischen Lehrplänen wenig integriert. So werden die Mängel der betrieblichen Ausbildung durch die Berufsschule nicht einmal soweit kompensiert, wie es deren gesetzlich gesicherter Anteil an der Ausbildungszeit – acht bis zwölf Wochenstunden – erlauben würde (vgl. bes. Crusius 1973).

Weil die immanenten Lernchancen vieler Arbeitsprozesse weiter zurückgehen, zumindest sich derart verändern, daß sie nur von jenen Individuen genutzt werden können, die bereits über bestimmte Grundqualifikationen verfügen, ist eine weitere Institutionalisierung der beruflichen Bildung wahrscheinlich. Neben Bestrebungen zur Pädagogisierung der Betriebsausbildung durch Stufenpläne, Ausbilderqualifizierung und andere Maßnahmen deutet sich auch eine stärkere Verschulung der beruflichen Erstausbildung der meisten Jugendlichen an: Bereits in den Abschlußklassen der »allgemeinbildend« genannten Schulen wird zunehmend berufsvorbereitender Unterricht – in der Regel als »Arbeitslehre« bezeichnet – erteilt, das erste Lehrjahr wird in wachsendem Maße als »Berufsgrundschuljahr« gestaltet, und der Anteil sowohl der Vollzeit- als auch der Teilzeitschulen an der weiteren beruflichen Ausbildung der Jugendlichen steigt ebenfalls an. Weitergehende Bemühungen richten sich auf die Übernahme der gesamten beruflichen Erstausbildung in schulische Regie und auf ihre Integration mit der allgemeinen Bildung in einer Kollegstufe, in der systematisch aufgebaute theoretische Kurse und praktische Lehrgänge vorherrschen, die nur durch kürzere, nach pädagogischen Gesichtspunkten eingeschaltete und gestaltete Betriebsphasen unterbrochen werden.

Derartige Tendenzen sind nicht nur für Konservative bedenklich. Selbst wenn sie sich durchsetzen würden, wäre damit die Demokratisierung der Arbeitsverhältnisse noch längst nicht garantiert; eine veränderte Arbeitsorganisation dagegen würde eine weitere Verschulung der Berufsbildung teilweise entbehrlich machen.

Vorerst aber wird die Forderung, alle Arbeitenden in einer verlängerten Schulphase wissenschaftsorientiert auszubilden, vielfach aus der ohnehin ablaufenden Entwicklung der Arbeitsprozesse, aus ihrer Verwissenschaftlichung abgeleitet (vgl. z. B. Kollegstufe 1972). Ihre Verwissenschaftlichung ist jedoch zumindest in kapitalistischen Ländern primär eine Verwissenschaftlichung der Produktionsmittel (Ersetzung menschlicher Arbeit durch maschinelle) und der Arbeitsorganisation (weitere Aufteilung der verbleibenden menschlichen Tätigkeiten); sie verlangt keine Verwissenschaftlichung der Ausbildungsgänge aller Produzenten, sondern nur einer Minderheit von Forschern, Konstrukteuren und Organisatoren, deren Aktivitäten geradezu darauf zielen, die Arbeiten der übrigen Beschäftigten zu vereinfachen, so daß deren Ausbildungskosten und Qualifikationen, folglich auch ihre materiellen Ansprüche und politische Potenz sin-

ken und die Gewinne der Unternehmen und die Verfügungsmacht der Kapitaleigner und ihrer Beauftragten wachsen (vgl. bes. Baethge u. a. 1973). Diese Aktivitäten haben bereits zur Dequalifizierung großer Gruppen geführt und eine Polarisierung der Arbeitenden unterhalb des Niveaus der Hochschulabsolventen eingeleitet (vgl. bes. Kern/Schumann 1970). Darum kann die Forderung nach einer wissenschaftsorientierten Berufsbildung für alle – zumal wenn ihre Wissenschaftsorientierung nicht positivistisch verkürzt, sondern kritisch-emanzipativ aufgefaßt wird – nicht aus ohnehin ablaufenden betrieblichen Prozessen abgeleitet, sondern nur politisch begründet und nur in Verbindung mit einer politisch motivierten Veränderung der Arbeitsverhältnisse verwirklicht werden – einer Wiedervereinigung getrennter Funktionen, insbesondere verfügender und ausführender, geistiger und körperlicher Tätigkeiten. Hierzu bieten sich an: der periodische Wechsel zwischen verschiedenen, auch rangdifferenten Arbeitsplätzen (job rotation), die Erweiterung von Arbeitsaufgaben durch Zusammenlegung von Arbeitsplätzen (job enlargement), die Einführung der Mitbestimmung am Arbeitsplatz, die Verselbständigung von Arbeitsgruppen u. a. m.. Dadurch würde die Arbeit der Mehrheit nicht nur anspruchsvoller, sondern zugleich auch lehrreicher; sie setzte also eine institutionalisierte Berufsbildung nicht nur voraus, sondern könnte diese teilweise auch wieder entlasten: Qualifikationen, die bislang nur noch in Schulen, Lehrwerkstätten und ähnlichen Einrichtungen vermittelbar erscheinen, wären erneut in der Arbeit selbst zu erwerben. Gleichzeitig wären die institutionalisierten Prozesse berufsbezogenen Lernens der Praxis, auf die sie sich beziehen, anzunähern – etwa in der Form von Produktionsschulen, die die Lernenden weitgehend selbst verwalten. Das heißt, es würde nicht nur beim Arbeiten wieder mehr effektiv gelernt, sondern auch beim Lernen wieder mehr produktiv gearbeitet, so daß die Differenz zwischen Arbeiten und Lernen sich zu beider Vorteil von beiden Seiten her verringerte. Ohne eine solche Doppelstrategie, deren Subjekt nur die Organisationen der abhängig Arbeitenden sein könnten, bliebe allenfalls die Chance, daß bereits jenes Minimum an Umstellungsfähigkeit, von dem die ökonomische Verwertbarkeit der Arbeitskräfte auf die Dauer abhängt, das ihnen deshalb unvermeidlich vermittelt werden müßte, als Potential demokratisierender Veränderungen wirkte. Doch die Hoffnung, daß privates Profitstreben den sozialen Fortschritt vorantreiben würde, hat schon häufig getrogen.

WOLFGANG LEMPERT

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Aufklärung, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaften, Innovation, Lehrling – Betriebliche Ausbildung, Lernen, Macht – Herrschaft, Motivation, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

LITERATUR

Monographien: Abel, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann 1963. Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt/Main: Europ. Verl. Anst. 1970. Baethge, M. (u. a.): Produktion und Qualifikation. Hannover: Jaenecke 1974. Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf: Schwann 1963. Blättner, F.: Pädagogik der Berufsschule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1958. Crusius, R.: Der Lehrling in der Berufsschule. München: Deutsches Jugendinst. 1973. = Forschungsbericht 1. *Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Bundesdr. 1974.

- Jungk, D.: Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher. Stuttgart: Enke 1968. = Göttinger Abhandlungen zur Soziologie und ihrer Grenzgebiete. Bd. 13.
- Kell, A.: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1970.
- Kern, H., M. Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt/Main: Europ. Verl. Anst. 1970.
- Kerschensteiner, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt: Villaret 1901.
- Kollegstufe NW. Ratingen: Henn 1972.
- Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1974. = edition suhrkamp. Bd. 451.
- Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974.
- Lempert, W., R. Franzke: Die Berufserziehung. München: Juventa 1976. = Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Bd. 12.
- Monsheimer, O.: Drei Generationen Berufsschularbeit. Weinheim: Beltz 1955. = Beiträge zur Geschichte u. Systematik d. Berufsschulpädagogik. Bd. 1.
- Stütz, G.: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1970. = edition suhrkamp. Bd. 398.
- Szaniawski, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1972.
- Thyssen, S.: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen: Girardet 1954.
- Vogt, H.: Berufliche Grundlagenfächer und Grundberufe in der DDR. Hannover: Jaenecke 1972.
- Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München: Juventa 1975.
- Winterhager, W. D.: Lehrlinge – die vergessene Majorität. Weinheim: Beltz 1970. = Beltz Bibliothek. Bd. 12.
- Sammelwerke und Handbücher: Crusius, R., W. Lempert, M. Wilke (Hrsg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Alternativprogramm für eine Strukturreform. Reinbek: Rowohlt 1974. = rororo aktuell. Bd. 1768.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Akad. Verl.-Ges. 1968.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/Main: Akad. Verl.-Ges. 1963.
- Blättner, F. (u. a.) (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1960.
- Handbuch für das kaufmännische Schulwesen. Hrsg. im Auftrag des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer e. V. von W. Löbner u. a. Darmstadt: Winkler 1963.
- Huss, H., E. Schmidt (Hrsg.): Kooperation und Mitbestimmung. Frankfurt/Main: Europ. Verl. Anst. 1972.
- Lutz, B., W. D. Winterhager: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur – Methoden und Resultate. Stuttgart: Klett 1970. = Gutachten u. Studien d. Bildungskommission. Bd. 11.
- Stratmann, K., W. Bartel (Hrsg.): Berufspädagogik. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1975. = Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Bd. 82.
- Zeitschriften: Berufliche Bildung. Ab 9 (1973) ff.: Gewerkschaftliche Bildungspolitik. Stellungnahmen, Analysen, Informationen. Bochum. 1 (1965) ff.
- Die berufsbildende Schule. (Organ des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen. Früher: Deutscher Verband der Gewerbelehrer). Wolfenbüttel. 1 (1949/50) ff.
- Die deutsche Berufs- und Fachschule. Monatsschrift f. Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik u. Berufsbildungsforschung. Wiesbaden. 45 (1949) ff.
- Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (Hrsg.: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Erlangen). Stuttgart. 3 (1970) ff.
- Wirtschaft und Berufserziehung. Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel. Bielefeld. 1 (1949) ff.
- Wirtschaft und Erziehung (Organ des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen. Früher: Verband deutscher Diplom-Handelslehrer). Wolfenbüttel. 1 (1949) ff.
- Zeitschrift für Berufsbildungsforschung. Ab 3 (4/1974) ff.: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. (Offizielles Organ des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung). Hannover. 1 (1972) ff.
- Der Lehrlingswart. Zeitschrift für die gesamte Berufsausbildung im Handwerk. Ab 21 (1973) ff.: Beruf und Bildung. Zeitschrift für Ausbildung und Fortbildung im Handwerk. Bad Wörishofen. 1 (1952) ff.
- Der Merkur-Bote. Monatsschrift für das Kaufmännische Schulwesen. Ab 19 (1971) ff.: Erziehungswissenschaft u. Beruf. Vierteljahresschrift für Berufspädagogik. Rinteln. 1 (1952) ff.

Bewußtsein

Das Problem des menschlichen Bewußtseins ist gegenwärtig in der Psychologie und psychologisch beeinflussten Erziehungswissenschaft innerhalb der bürgerlichen Gesellschaften weitgehend vernachlässigt. Es soll kurz gezeigt werden, wie es dazu gekommen ist.

Während der ersten, »klassischen« Phase der einzelwissenschaftlichen Psychologie von der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts an war allgemein akzeptiert, daß das Bewußtsein bevorzugtes Thema der Psychologie zu sein habe. Wilhelm Wundt, wichtigster Exponent der »klassischen« Psychologie, bestimmte die »unmittelbare Erfahrung« als Gegenstand der Psychologie (vgl. etwa 1913, 2 ff.), wobei er »unmittelbare Erfahrung« und »Bewußtsein« faktisch gleichsetzte. »Bewußtsein« wurde hier als primäre, jedem Menschen nur selbst gegebene Wirklichkeit verstanden und – unter dem Einfluß sensualistisch-empiristischer Philosophie – die Erforschung der Struktur des Bewußtseins durch Entdeckung der Prinzipien seines Aufbaus aus einfachsten Elementen (Empfindungen, einfachen Gefühlen u. a.) als Aufgabe der Psychologie formuliert. Dementsprechend war die »Selbstbeobachtung« (»Introspektion«), durch welche die jeweils eigenen Bewußtseinsinhalte sorgfältig zergliedert und beschrieben werden sollten, das bevorzugte methodische Verfahren.

Die »klassische« Bewußtseinspsychologie, wie sie durch den Wundt-Schüler Titchener (vgl. etwa 1898) in den USA verbreitet worden war, wurde auf der Grundlage der pragmatischen Philosophie, besonders durch William James' 1890 erschienenes Werk »The principles of psychology« (1950), zu Beginn dieses Jahrhunderts von einer ganzen Generation amerikanischer Forscher als psychologischer »Strukturalismus« radikal zurückgewiesen, wobei man dem abgelehnten Strukturalismus das Programm einer neuen »funktionalistischen« Psychologie entgegenstellte (vgl. dazu das funktionalistische Manifest von Angell 1907). In der funktionalistischen Konzeption wurde gemäß sozialdarwinistischen Vorstellungen gefordert, die fruchtlose introspektionalistische Zergliederung des Bewußtseins durch die Erforschung der Aktivitäten des Menschen bei der Anpassung an die konkreten Bedingungen seiner alltäglichen Umwelt zu ersetzen. Mit dieser Angehensweise wurde auch eine wesentliche Grundlage für die Anwendung der Psychologie, etwa in der Industrie, im Gesundheits- und Erziehungswesen etc. gelegt. – Das menschliche Bewußtsein wurde im Funktionalismus keineswegs aus der Psychologie eliminiert, es erhielt nur eine andere Bestimmung: Bewußtsein wurde nicht mehr als unmittelbare Erfahrung, deren Struktur es introspektiv zu erkunden gilt, aufgefaßt, sondern als ein in der phylogenetischen Entwicklung unter Selektionsdruck herausgebildetes besonders effektives Instrument zur flexiblen Anpassung der menschlichen Aktivität an differenzierte und wechselnde Weltgegebenheiten.

Die positiven Ansätze einer funktionalistischen Bewußtseinsforschung wurden nach kurzer Zeit durch die Fortsetzung und Aufhebung des Funktionalismus im Behaviorismus zurückgedrängt. Im Behaviorismus, wie er besonders radikal durch Watson (von 1913 an) propagiert wurde, blieb einerseits die funktionalistische Fragestellung der Anpassung des Menschen an die Umwelt erhalten, andererseits wurden, bald auch im Zusammenhang mit neopositivistischen Methodenvorstellungen, Bewußtseinstatsachen als lediglich »privat« zugänglich und nicht intersubjektiv nachprüfbar aus der psychologischen Wissenschaft ausgeschlossen und wissenschaftssprachliche Termini, die im Verdacht der Bezogenheit auf menschliches Bewußtsein standen, als »mentalistisch« so weit wie möglich eliminiert (»methodologischer Behaviorismus«).

Die behavioristische Methodologie, später ergänzt durch den »Operationalismus« (Bridgman), wurde bald für die gesamte Entwicklung der Psychologie bestimmend. Zwar brachte die Folgezeit, etwa im »kognitiven Behaviorismus« gewisse Liberalisierungen; Probleme menschlichen Bewußtseins konnten nicht völlig eliminiert werden und wurden quasi »inoffiziell« mit vielen Einschränkungen in verschiedenen Zusammenhängen mitbehandelt. Dabei kam es jedoch naturgemäß weder zu einem klaren Begriff noch zu einer konsistenten Theorie des Bewußtseins (vgl. Graumann 1966); dementsprechend blieb auch eine systematische empirische Erforschung von Bewußtseinsprozessen weitgehend aus. – Die psychologischen Theorien und Untersuchungen von Lernvorgängen stehen bis heute in besonders starkem Maße unter behavioristischen Vorzeichen (vgl. Hilgard/Bower 1970). Dies führte dazu, daß auch in weiten Bereichen der pädagogischen Psychologie und der pädagogischen Tatsachenforschung Fragen der Bewußtseinsentwicklung und Bewußtseinserziehung sowohl in der Theorienbildung wie der Forschungspraxis fast völlig ausgeklammert blieben.

Die Schwäche und Einseitigkeit des methodologischen Behaviorismus besteht, grob gesagt, darin, daß hier mit der Zurückweisung des in der Tat fragwürdigen Bewußtseinskonzeptes der klassischen Psychologie: der idealistischen Vorstellung eines von der objektiven Realität abgeschnittenen, nur der besonderen Methode der »Selbstbeobachtung« zugänglichen, icheingeschlossenen Bewußtseinsraumes, das menschliche Bewußtsein generell aus der psychologischen Forschung verbannt wurde. Das behavioristische Methoden-Dogma war und ist ein wesentlicher Hemmschuh der wissenschaftlichen Entwicklung der Psychologie, gerade auch in ihrer Fruchtbarkeit für die Erziehungswissenschaft.

Grundsätzlich neue Perspektiven einer psychologischen Bewußtseinsforschung eröffneten sich mit der Entstehung psychologischer Konzeptionen auf der Basis des historischen und dialektischen Materialismus. Hier wird das Bewußtsein nicht als ein von der Wirklichkeit abgesonderter psychischer Innenraum mißdeutet, sondern umgekehrt als Inbegriff des Funktionsgesamts verstanden, durch das Realitätserfassung in ihrer entwickeltsten Form möglich ist, durch das Wirklichkeit in ihrer bewußtseinsunabhängigen Objektivität gleichzeitig zur Wirklichkeit für den Menschen werden kann (vgl. Rubinstein 1970). – Die Funktion menschlichen Bewußtseins wird dabei nicht nur aus seinem phylogenetischen Gewordensein begriffen, sondern auch in seiner neuen Qualität als Charakteristikum geplanter realitätsverändernder Lebenstätigkeit des Menschen im historischen Prozeß gesellschaftlicher Arbeit (vgl. Leontjew 1973). Das individuelle Bewußtsein des Menschen ist Resultat der biologisch fundierten individualgeschichtlichen Vergesellschaftung des Menschen, wobei auf dem Wege über die individuelle Aneignung gesellschaftlich kumulierter Erfahrung das personale Bewußtsein sich über verschiedene Stufen der »Interiorisierung« äußerer materieller Tätigkeit herausbildet, sich damit den gesellschaftlich möglichen Entwicklungsstand sprachlich-gedanklicher Wirklichkeitsverarbeitung annähert (vgl. Galperin 1967). – Durch die Bestimmung des Bewußtseins als realitätserfassendes Moment menschlicher Lebensaktivität in seiner Genese aus der »äußeren« Tätigkeit erwies sich die behavioristische Auffassung, das Bewußtsein sei als bloß »privater« Sachverhalt strenger empirischer Forschung nicht zugänglich, als Mißverständnis aufgrund eines unangemessenen Bewußtseins-Konzeptes.

Da das individuelle Bewußtsein Ergebnis der Aneignung gesellschaftlich kumulierter

Erfahrung ist, müssen sich die individuellen Bewußtseinsweisen mit den verschiedenen Stufen der historischen Entwicklung ändern. Das Bewußtsein ist mithin *selbst ein historischer Tatbestand, demnach strukturiert durch die historische Bestimmtheit der Gesellschaftsstruktur einer geschichtlichen Entwicklungsperiode* (Leontjew 1973, 214, veranschaulicht dies durch Analyse des menschlichen Bewußtseins in der Urgesellschaft, der bürgerlichen Klassengesellschaft und der sozialistischen Gesellschaft). Demnach ist das individuelle Bewußtsein nicht erfaßbar ohne die Erfassung der in einer bestimmten historischen Epoche gegebenen Strukturen gesellschaftlichen Bewußtseins (vgl. Uledow 1972). Die Aufgabe der psychologischen Bewußtseinsforschung wäre die theoretische und empirische Bedingungsanalyse der verschiedenen Ausprägungsarten individuellen Bewußtseins als Resultat unterschiedlicher Grade und Arten der individualgeschichtlichen Verwirklichung gesellschaftlich möglichen Bewußtseins.

Das gesellschaftliche Bewußtsein in der bürgerlichen Gesellschaft ist charakterisiert durch ein widersprüchliches Ineinander von Erkenntnismöglichkeiten und objektiven Erkenntnisstränken, von erreichbarem Wissen und systembedingter Behinderung und Vereinseitigung des Wissens. Die Prozeßgestalt der bürgerlichen Lebensverhältnisse reproduziert mit ihrer eigenen Erhaltung quasi auch immer wieder die objektiven Denkformen, in deren unreflektierter Aneignung sich die Ideologie der Naturhaftigkeit und Unveränderlichkeit bürgerlicher Produktionsverhältnisse auf mannigfache Weise im individuellen Bewußtsein herstellt. Marx hat in der Ableitung des »Fetischcharakters der Waren«, damit Verkehrung von gesellschaftlichen Verhältnissen in Naturverhältnisse zwischen Sachen, des Scheins des Kapitals als »sich selbst verwertendem Wert«, des Scheins des Arbeitslohns als Bezahlung der Arbeit statt der Arbeitskraft etc., die gesellschaftlich notwendigen Bewußtseinsformen aufgewiesen, bei deren Aneignung der kapitalistische Klassenwiderspruch nicht als historisch geworden und auf seine eigene Überwindung hin drängend, sondern als natürliche Regelung menschlicher Lebensumstände erscheint (vgl. Das Kapital, Bd. I).

Die personalen Bewußtseinsformen sind den objektiven gesellschaftlichen Bewußtseinsformen nicht zwangsläufig ausgeliefert, diese Bewußtseinsformen können unter gewissen Umständen auch selbst in ihrer Entstehung und Funktion zum Gegenstand personalen Welt- und Selbstbewußtseins werden. Somit ist der gesellschaftlich notwendige Schein der bürgerlichen Gesellschaft im personalen Bewußtsein zwar nicht aufzuheben, aber in seiner Scheinhaftigkeit begreifbar, wobei die Möglichkeit eines solchen Begreifens im Zusammenhang kritischer gesellschaftlicher Praxis selbst wieder von dem historischen Entwicklungsstand der bürgerlichen Gesellschaft nicht unabhängig ist. Damit ist das Thema des Klassenbewußtseins berührt, das außerhalb der Reichweite dieses Beitrags liegt.

Relevanz für die Erziehungswissenschaft in der bürgerlichen Gesellschaft wäre psychologische Bewußtseinsforschung, welche – einen gegebenen gesellschaftlichen Entwicklungsstand vorausgesetzt – die Bedingungen theoretisch und empirisch herausarbeitet, von denen es abhängt, in welchem Maße im Prozeß der personalen Bewußtseinsentwicklung der Schein der Naturhaftigkeit bürgerlicher Lebensverhältnisse als Schein durchschaubar wird und wirkliches Wissen über die Realität der Lebensumstände unter dem Kapitalverhältnis erlangt werden kann. (Ich habe versucht, für eine solche kritisch-psychologische Bewußtseinsforschung gewisse theoretische Vorarbeiten zu leisten, was sich u. a. in der Begründung der Unterscheidung zwischen anschaulichem Denken, problemlösendem Denken und begreifendem Erkennen niederschlug;

vgl. Holzkamp 1973). – Einschlägige Forschungsfragen wären hier etwa: Von welchen Bedingungen individueller Bewußtseinsentwicklung hängt es ab, ob die Klassenunterschiede in der bürgerlichen Gesellschaft als Ergebnis individueller Fähigkeitsunterschiede oder Unterschiede des individuellen Lernschicksals erscheinen oder als Resultat eines objektiven Selbstregulationsprozesses, in dem die bürgerliche Gesellschaft ihre eigene Struktur erhält, begriffen werden können; von welchen Bedingungen hängt es ab, ob gesellschaftliche Widersprüche in lediglich individuelle Konflikte verkehrt werden oder in ihrem gesellschaftlichen Charakter erkennbar sind; von welchen Bedingungen hängt es ab, ob personale Grenzen der Fähigkeitsentwicklung und Lebenserfüllung als Ausdruck lediglich individuellen Versagens und individuellen Unvermögens erscheinen oder aus dem Realzusammenhang mit objektiven gesellschaftlichen Schranken der Persönlichkeitsentfaltung verstanden werden können, etc.

Die in ihren vielfältigen Aspekten nur angedeuteten möglichen Resultate einer solchen psychologischen Bewußtseinsforschung müssen, sofern sie in wissenschaftlich begründeter Form vorliegen, auch für erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis bedeutsam werden. Erkenntnisse über die Bewußtseinsentwicklung sind überführbar in eine Bewußtseinserziehung, in welcher die Zerreißung zwischen inhaltlichem Wissen und formalem Denken in Richtung auf die Ermöglichung *begreifenden Wissens* überwindbar ist, eines Wissens, in welchem das blinde Verhaftetsein in scheinbar natürlichen Lebensumständen der bewußten Einsicht in die eigene gesellschaftliche Lage und den daraus ableitbaren Notwendigkeiten solidarischer Praxis weicht. – Eine solche Bewußtseinserziehung wäre keinesfalls primär mit der Forderung nach einem bestimmt gearteten politischen Engagement oder einer bestimmt gearteten Position in politischen Tageskämpfen verknüpft. Hier ist lediglich Konsens darüber vorausgesetzt, daß vernünftiges politisches Engagement auf der Basis staatsbürgerlicher Verantwortung, damit das Eintreten für eine demokratische Weiterentwicklung unserer Gesellschaft, *auf keinen Fall* möglich ist *ohne* begreifendes Erkennen des *Zusammenhangs der eigenen Lage mit der historisch bestimmten Klassenwirklichkeit* des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses in seinem kapitalistischen Stadium.

KLAUS HOLZKAMP

→ Arbeit, Empirie, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft, Klasse – Schicht, Materialismus, Öffentlichkeit, Verhalten.

LITERATUR

Angell, J. R.: The province of functional psychology. In: Psychological Review. 14 (1907), S. 61–91. Galperin, P. J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Hrsg.: H. Hiebsch. Berlin (DDR): Akademie-Verl. 1967, S. 367–405. Graumann, C. F.: Bewußtsein und Bewußtheit. In: Handbuch der Psychologie I, 1: Der Aufbau des Erkennens. Hrsg.: Wolfgang Metzger. Göttingen: Hogrefe 1966, S. 79–127. Hilgard, E. R., G. H. Bower: Theorien des Lernens. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1970–1971. Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis, historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Texte zur kritischen Psychologie aus dem psychologischen Institut der Freien Universität Berlin. Bd 1. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 4001. James, W.: Principles of psychology. New York: Dover 1950. Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen.

Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 4018. *Rubinstein, S. L.*: Sein und Bewußtsein. Berlin (DDR): Akademie-Verlag 1970. *Titchener, E. B.*: The postulates of a structural psychology. In: *Philosophical Review*. 7 (1898), S. 449–465. *Uledow, A. K.*: Die Struktur des gesellschaftlichen Bewußtseins. Berlin (DDR): Dt. Verl. d. Wissenschaften 1972. *Watson, J. B.*: Psychology as a behaviorist views it. In: *Psychological Review*. 20 (1913), S. 158–177. *Wundt, W.*: Grundriß der Psychologie. 11. Aufl. Leipzig: Kröner 1913.

Bildung – Bildungstheorie

Das Wort *Bildung* und seine Komposita gehören – mit dem der Erziehung – zu den in der deutschsprachigen Pädagogik am häufigsten benutzten Begriffen. Die Summe ihrer Verwendung zieht einen weiten Bogen über vielfältige Probleme und schließt terminologische, aber auch sachliche Widersprüche ein, das heißt es gibt keine Möglichkeit einer gehaltvollen Definition, die der faktischen Begriffsverwendung voll gerecht werden könnte: philosophische, die Menschwerdung des Menschen thematisierende Fragestellungen, vielfältig verbunden mit mystischen und theosophischen Spekulationen, mit anthropologischen und ontologischen Sätzen, haben eine Fülle unterschiedlicher, schwerlich miteinander verträglicher Bildungslehren hervorgebracht. In der Didaktik und im schulpädagogischen Gebrauch aber setzen viele Differenzierungen das eindeutige Verständnis dessen, was »Bildung« sei, immer schon voraus, so beispielsweise in den Gegensatzpaaren allgemeine/berufliche Bildung, materiale/formale Bildung, volkstümliche/gelehrte Bildung, ebenso in der Rede von Bildungswegen und Bildungsstufen, wie überhaupt das gesamte System der Unterrichtsinstitutionen als Bildungswesen bezeichnet wird.

Gegenwärtige Versuche, in der wissenschaftlichen Diskussion den Bildungsbegriff gänzlich zu vermeiden, sind doppelt motiviert: einerseits geht es Vertretern einer streng erfahrungswissenschaftlich-positivistischen Konzeption von Pädagogik darum, alle Begriffe mit Wertbezüge – und »Bildung« gehört zweifellos dazu – auszuschließen und in den Bereich der Ideologie (wertfreier, wissenssoziologischer Ideologiebegriff) abzurängen. Andererseits steht heute jeder auf Bildung bezogene Begründungszusammenhang unter dem Ideologieverdacht der kritischen Sozialwissenschaft (wertender, dialektischer Ideologiebegriff), das heißt unter dem Verdacht, durch Transzendierung der Wirklichkeit von den vorgegebenen Verhältnissen abzulenken und diese eben dadurch zu rechtfertigen, so daß der Verzicht auf den Bildungsbegriff auch für nichtpositivistische Positionen zumindest entlastend erscheinen kann.

Der Versuch, das Wort »Bildung« in der pädagogischen Fachsprache zu vermeiden, war bisher erfolglos; er ist auch aus prinzipiellen Gründen nicht sinnvoll. Tatsächlich korrespondiert dem verunsicherten Begriffsverständnis zunächst eine sehr erhebliche Verstärkung des Wortgebrauchs. Der theoriearm gewordene Begriff wurde in der Bundesrepublik Deutschland etwa von der Mitte der sechziger Jahre an von der öffentlichen Diskussion aufgegriffen und auf praktisch alle mit Erziehung, ihrer Organisation und Finanzierung zusammenhängenden Fragen angewandt, so daß für ein an der Tradition geschultes Ohr Wortungeheuer entstanden, die aber schon nach wenigen Jahren kaum noch als solche empfunden werden: Bildungsplanung, Bildungsökonomie, Bildungskatastrophe, Bildungsbarrieren usw. Die Bindung des öffentlichen Interesses an schulpolitische Fragen über den Terminus »Bildung« hatte natürlich Rück-

wirkungen auch auf den Sprachgebrauch der Erziehungswissenschaft. Aber selbst wenn diese Nötigung nicht bestände und die Eliminierung des Wortes Bildung leichter möglich wäre, könnte damit kaum etwas gewonnen sein. Denn der Sachverhalt selber, wie unterschiedlich er auch immer gefaßt und bewertet wird, verlangt seine Beschreibung und mit ihr das Wort, in dem er begriffen ist. Dieser Sachverhalt ist sehr viel älter als das deutsche Wort »Bildung«, das etwa in der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts von der Pädagogik der Aufklärung als Leitbegriff adaptiert und terminologisch durchgesetzt wurde.

Die Tradition der europäischen Erziehungsphilosophie kennt das mit »Bildung« Gemeinte seit der Antike, ja mit ihm ist der »Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken« (Lichtenstein) gesetzt. Denn mit der Paideia, dem griechischen Programm der Formung des Menschen nach der Idee seines Selbst, wurde überhaupt erst eine selbständige, von anderen Lebensbereichen deutlich unterscheidbare pädagogische Problematik sichtbar. Bevor dem Menschen über Zweifel und Staunen der Vorgang der Erziehung fragwürdig wurde, bevor er also darüber nachzudenken begann, was das eigentlich sei, wenn er handelnd und reglementierend in das Aufwachsen seiner Kinder eingreife, war ihm das Ziel der Erziehung gegeben mit der Lebensform, den Überzeugungen, dem Verhalten, der Sitte und dem Glauben der älteren Generation, ebenso auch die Erziehungsmittel in den natürlichen Lebensbezügen. So war auch für die Griechen die Vollmacht der Polis zur Erziehung, das hieß zur Einfügung der Jugend in die Funktionen des gemeinsamen Lebens und die Gesprächsfähigkeit im Geiste des Ganzen fraglos gegeben bis zu dem geschichtlichen Moment, in dem diese Lebensgestalt unter der bohrenden Frage der sophistischen Aufklärung nach rationaler Legitimation zerbröckelte. Aber die Problematisierung brachte die Pädagogik nur darum als Bildungslehre hervor, weil jetzt inmitten einer Erziehung im Ethos der Gesetze die Frage nach dem »Verbleib des Menschen« (Heydorn) gestellt war. Das ist nicht unpolitisch zu verstehen. Denn über alle Differenz zwischen Platons philosophisch-idealistischem Ideal und dem Konzept von Rhetorik des Isokrates hinweg blieb die Paideia auf das Gemeinwesen bezogen. Doch indem die pädagogische Reflexion Partei ergriff für den einzelnen Menschen als Menschheit, war der Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Heydorn) freigelegt. Gerade darum blieb die private Sphäre des persönlichen Nutzens und des Geschäfts uninteressant: die Kultivierung des Menschen zu seiner individuellen Bestimmung erschien als eine allgemeine Struktur, die, obschon aus der Erziehung herausgewachsen, doch gleichsam subversiv gegen diese gerichtet blieb, jedenfalls soweit sie als Zucht und Drill die Möglichkeiten des Menschen im Interesse besonderer Funktionen zu begrenzen hatte. Unter diesem Gesichtspunkt formte sich die »Enkyklios Paideia« zu einem schulmäßig handhabbaren Kreis von Lerninhalten. Der antike Ausdruck darf aber nicht als Enzyklopädie im Sinne eines allumfassenden Wissens aufgefaßt werden. Die in der Spätantike abgeschlossene Kanonisierung der Lerninhalte erhob gar keinen Vollständigkeitsanspruch, sondern einen exemplarischen, nämlich bezogen auf die Bildung eines jeden gesitteten Menschen. Die Römer nannten dieses System nach der Zahl der verbindlich gemachten Lehrfächer »septem artes liberales«, die sieben freien Künste, (in der Reihenfolge des Lehrgangs: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie). Als »frei« wurden diese Künste bezeichnet, weil sie für den freien, nicht für den versklavten Menschen zugänglich waren, doch lag in dem gemeinten Sachverhalt eine nötigende Tendenz, die die gesellschaftsformative Einschränkung übersteigen mußte: die der Jugend zu ver-

mittelnden Exempla sollten diejenigen Gehalte des Wissens sein, kraft derer sich der Geist zu sich selber befreit – und insofern waren die dazu dienlichen Künste in einem tieferen Sinne als »freie« qualifiziert. Diesen Gedanken in geschichtswirksamer Verbindlichkeit auszuführen, ist die Bildungsidee des *Humanismus*. Der artes-Charakter der Bildung, vom nach-konstantinischen Christentum übernommen und theologisch überformt, ist der Tradition europäischer Pädagogik bis heute ein Richtpunkt geblieben. Dieser Richtpunkt hat sich aber in sehr unterschiedlichen Bildungstheorien konkretisiert und dabei in jeweils spezifische Aporien verstrickt:

Ausgehend von der Kanonisierung der Inhalte, ein Vorgang, der gegenüber der Antike durch das mittelalterliche sprachliche Mißverständnis der artes liberales als Buchwissenschaften verstärkt wurde, sind die sogenannten materialen Bildungstheorien angelegt. Sie tendieren dazu, die Qualität des Menschlichen von dem Verfügen über bestimmte Inhalte (Wissen, Fähigkeit, Verhalten) abhängig zu machen; und sie unterstützen damit, daß die Beherrschung der so ausgezeichneten Gehalte gesellschaftlich privilegiert wird. Solch inhaltlich fixiertes Bildungsverständnis ist aufgetreten als Enzyklopädie (= Ideal des Alleswissers), Scientismus (= Ideal der Geltungskraft von Wissenschaft) und Theorie des Klassischen (= Ideal des unvergänglich Vergangenen). Ungeachtet der je besonderen Problematik dieser Bildungstheorien ist allen gemeinsam, daß sie den historisch-gesellschaftlichen Wandel der objektiven Ansprüche an die Erziehung legitimieren aufgrund einer pädagogisch begründeten Wertpyramide. Indem dieser Zusammenhang *ideologiekritisch* erfaßt wird, erscheint das Pädagogische der Bildungstheorie als ein nur vermeintlich Selbständiges. Die Kritik materialer Bildungsauffassungen führt in der Tat regelmäßig zu formalen Theorien. Aber auch diese Wendung greift auf den antiken Ursprung zurück, insofern nämlich als der bildungshumanistische Ansatz auf die Individualität, auf den Menschen selber bezogen war. Demzufolge definieren formale Theorien die Bildung vom Subjekt aus, von der Entwicklung und Förderung seiner Möglichkeiten. Ihrer Selbstauslegung zufolge ignorieren sie die vorgegebenen objektiven Ansprüche der Gesellschaft, leiten die Lerninhalte vielmehr aus psychologisch-anthropologischen Prämissen ab und wählen die Inhalte kraft pädagogischer Vollmacht. Die ideologiekritische Analyse erweist aber auch hier das falsche Bewußtsein. Denn formaler Bildungswert wurde stets genau jenen Inhalten beigelegt, die in der jeweiligen geschichtlichen Situation von den gesellschaftlichen Ansprüchen her objektiv gefordert waren, das heißt, über die pädagogisch interpretierten subjektiven Bildungsbedürfnisse konnten die objektiven Ansprüche legitimiert werden. Aber selbst dann, wenn für ein bloßes Gedankenexperiment die freie Verfügbarkeit der Inhalte unter formalem Aspekt angenommen ist, kommt der Ansatz nicht zu seinem Ziel. Denn die Inhalte wirken immer mit allen ihren Aspekten. Ob beispielsweise logisches Denken vorwiegend an der lateinischen Grammatik oder an der Mathematik oder an ökonomischen oder an technischen Problemstellungen geschult wird, was alles gemäß unterschiedlicher formaler Bildungstheorien als möglich behauptet wird, ist für das Ergebnis des Bildungsganges hochbedeutsam. Denn die gegenüber der Förderung von »logischem Denken« jeweils konstatierbaren Nebenwirkungen sind auf das Ganze gesehen das Entscheidende.

Mit der Aporie von materialen und formalen Theorien hängt unmittelbar zusammen, daß der spezifisch für das deutsche Bildungsverständnis bedeutsame Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsausbildung nicht mehr auf den vorgegebenen Positionen diskutierbar ist. Der Scheincharakter der älteren Auseinandersetzungen ist ideologie-

kritisch unwiderruflich erkannt. Gleichwohl kann die überlieferte Meinung, Berufsausbildung sei für die Menschen weniger bedeutsam, von Interesse bleiben. Denn wenn in aller Berufsausbildung (auch der akademischen) ein Zwang zur Anpassung enthalten ist, enthält sie ein der Bildung gegenläufiges Moment. Wenn – humanistisch gesprochen – Bildung die Befreiung des Menschen zu sich selber, zu Urteil und Kritik ist, dann muß dieses Prinzip unter einem anhaltenden Druck zur Anpassung an vorgegebene Situationen verkümmern. Diesem Satz unter den Bedingungen einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation zuzustimmen, heißt, den Anschluß an die Bildungstradition politisch vermitteln zu müssen. Denn das kritische Moment im ursprünglichen humanistischen Ansatz, das überhaupt erst erlaubte, zwischen »Bildung« und »Ausbildung« begrifflich zu unterscheiden, verlangt nach ideologiekritischer Aufklärung seinen Preis. Dieser Preis lautet: Der Kern des Bildungsverständnisses kann heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, daß er durch alle beschämenden Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar gemacht wird. Die Definition der Bildung als die Freiheit zu Urteil und Kritik kann im Sinne der Tradition von demjenigen bestätigt werden, der hinzufügt, daß dieses Bildungsverständnis bisher immer wieder entgegen seinen Versprechungen dazu mißbraucht wurde, politische Verhältnisse zu rechtfertigen, die in Wirklichkeit die Bedingung für Bildung im behaupteten Sinne nicht zuließen. Damit aber deutet sich an, daß die unpolitisch gehandhabte Bildungstheorie auch früher eine, wenn auch uneingestandene politische Funktion ausgeübt hat. Das war der Fall etwa dann, wenn der begriffliche Unterschied zwischen Bildung (= Freiheit zu Urteil und Kritik) und Ausbildung (= Anpassung an vorgegebene Verhältnisse), wie er theoretisch überzeugend und schulpolitisch wirkungsvoll vom *Neuhumanismus* an der Schwelle zum industriellen Zeitalter herausgearbeitet worden war, auf Lerninhalte umgelegt wurde. Letzteres war kennzeichnend für das ideologische Selbstverständnis des modernen Unterrichtswesens, wie es sich im neunzehnten Jahrhundert unter den Bedingungen der großen Industrie entwickelte (Blankertz), dies gleichsam als Reflex des vorherrschenden gesellschaftlichen Bewußtseins von »Bildung«. Die verschwiegene politische Funktion des Vorgangs bestand darin, daß eine von politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Bezügen freigehaltene »Allgemeinbildung« die fraglichen Handlungsgebiete aus der schulmäßig eingeübten Kritik entläßt. Vernünftige Kritik war dann beschränkt auf Sprach-, Text- und Kunstkritik, während die gesellschaftliche, die ökonomische und die technologische Tätigkeit des Menschen gerade durch die Trennung, die angeblich dem Prinzip der Bildung zufolge notwendig sein sollte, der Reflexion entzogen wurde. In ideologiekritischer Überspitzung kann man sogar sagen: indem die sozioökonomischen Strukturen für die Bildung als uninteressant erklärt waren, konnten sie um so sicherer für die Ausbildung als ein nichthinterfragbarer Sachzwang gelten.

Ist das bildende Prinzip demzufolge rechtens nicht in einem Kanon faßbar, so könnte es doch in einem Kriteriumssinne formulierbar sein, durch den sich die historisch angewiesenen Inhalte pädagogisch zu rechtfertigen hätten. *Bildungstheorie* müßte dann den politisch-gesellschaftlichen Anspruch aufnehmen, ihn im gleichen Zug aber auch brechen, indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dieses zu Bewußtsein bringt. Darin wäre die der deutschen Bildungstheorie seit Humboldts Tagen immanente Unterscheidung von Bildung und Ausbildung »aufgehoben« im doppelten, He-

gelsen Sinne des Wortes, nämlich bewahrt als Urteilkriterium, überwunden aber als getrennt verlaufende Lernprozesse.

HERWIG BLANKERTZ

→ Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungswissenschaft, Humanität – Humanismus – Neuhumanismus, Ideologie – Ideologiekritik, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: *Sociologica* 2. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1962, S. 168 ff. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 10. *Blankertz, H.*: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel 1969. = Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. Bd 15. *Derbolav, J.*: Wesen und Formen der Gymnasialbildung. Bonn: Bouvier 1957. = Akademische Vorträge u. Abhandlungen. Bd 21. *Dohmen, G.*: Bildung und Schule. Bd 1.2. Weinheim: Beltz 1964–1965. *Dolch, J.*: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen: Henn 1959. *Fink, E.*: Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: *Die Deutsche Schule*. 51 (1959) 9, S. 381–393. *Heydorn, H. J.*: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1970. *Heydorn, H. J.*: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 535. *Klafki, W.*: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz 1959. = Göttinger Studien zur Pädagogik N. F. H. G. *Lichtenstein, E.*: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1966. = Pädagogische Forschungen. Bd 34. *Lichtenstein, E.*: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover: Schroedel 1970. = *Lichtenstein: Paideia*. 1. = Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. 1. *Marrou, H. I.*: Histoire de l'éducation dans l'antiquité. 3. ed. Paris: Éd. du Seuil 1955. *Menze, C.*: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: Henn 1965. *Menze, C.*: Bildung. In: *Speck, J., G. Wehle (Hrsg.)*: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd 1. München: Kösel 1970, S. 134–184. *Rauhut, F., J. Schaarschmidt*: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim: Beltz 1965. = Kleine pädagogische Texte. Bd 33. *Ritzel, W.*: Pädagogik als praktische Wissenschaft. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. *Weil, H.*: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn: Cohen 1930. = Schriften zur Philosophie u. Soziologie. Bd 4. *Weniger, E.*: Bildung und Persönlichkeit. In: *Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz 1952, S. 123 bis 140.

Bildungsberatung

I. Einleitung

Im Bildungs- und Erziehungsbereich wurden in den letzten Jahren besonders starke Anstrengungen unternommen, traditionelle Bildungs- und Erziehungsziele unter Berücksichtigung gesellschaftspolitischer Aspekte und veränderter Bedingungen im Beschäftigungssystem zu überdenken und neu auszurichten. Dies führte dazu, daß im größeren Umfang Bildungswege und -veranstaltungen für Jugendliche und Erwachsene angeboten werden. Zahlreiche Bildungsinstitutionen, verschiedene Schultypen, -formen und -arten für Jugendliche – insbesondere im beruflichen Schulwesen – wurden gegründet und erweitert; und die Bildungsgänge werden inhaltlich in verstärktem Maße verändert. Für Erwachsene stehen vor allem im Rahmen der Fort- und Weiter-

bildung sowie Umschulung viele Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung und ihre Zahl wird in einer sich schnell wandelnden technologischen Umwelt weiterhin zunehmen. Schüler und Studenten bei ihren Entscheidungen über Wahl von Bildungsgängen und den damit zusammenhängenden Berufswahlentscheidungen zu beraten, hat in letzter Zeit an Bedeutung zugenommen.

Die Beratung in Schule und Hochschule für die Wahl von Bildungsgängen steht in enger Verbindung mit der Beratung in Problemfällen (*Individualpsychologische Beratung*), weil beispielsweise Konflikte, Probleme und psychische Störungen einen beträchtlichen Einfluß auf Lernmöglichkeiten, Lernbereitschaft und Lerngeschwindigkeit haben. Aufgrund von Untersuchungen im Hinblick auf Sozialisationsprobleme und -konflikte im Jugendalter sind psychische Auswirkungen von körperlichen Veränderungen, kognitive und motivationale Ausstattung, leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale, familiäre Sozialisation, altershomogene Gruppen als Lernfeld, Probleme sozialer Orientierung und sozialer Beziehungen neben vielen anderen Kriterien bei einer individuellen Beratung zu beachten.

Bedingt durch die Vielzahl und Differenzierung von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, einen erhöhten Informationsbedarf sowie durch die Notwendigkeit einer besseren und intensiven psychologischen Beratung und Hilfe ist eine möglichst umfassende und kontinuierliche Beratung von wesentlicher Bedeutung. Information und Beratung über Bildungsmöglichkeiten sind als Angebot für alle am Bildungsprozeß Beteiligten und für alle zuständigen Institutionen zu verstehen. Die Notwendigkeit einer Bildungsberatung ergibt sich auch aus den bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen wie Individualisierung, Integration, Abbau von Chancenungleichheit, Durchlässigkeit, Differenzierung, Effizienz, Mobilisierung von Begabungsreserven, Mobilität im Beschäftigungssystem u. a.

Umstrukturierungen und Neukonzeptionen in allen Stufen des Bildungs- und Beschäftigungssystems müssen deshalb von einer »begleitenden Beratung« reflektiert werden.

Bei der Beratung über Bildungsmöglichkeiten und Berufswahlentscheidungen sind pädagogische und psychologische Kriterien zu beachten, so daß innerhalb der Bildungsberatung neben der sog. *Schullaufbahnberatung* bzw. *Bildungslaufbahnberatung* zugleich *individualpsychologische Beratung* betrieben werden muß.

II. Zusammenarbeit einzelner Beratungsinstitutionen

Ein besonderes Problem bildet in der Bundesrepublik die gesetzliche und somit institutionelle Trennung der *Berufsberatung* von der Bildungsberatung. Berufsberatung und Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen darf in der Bundesrepublik nach dem Arbeitsförderungsgesetz vom 25. 6. 1969 nur von der Bundesanstalt für Arbeit betrieben werden. Von den einzelnen Arbeitsämtern werden danach folgende Aufgaben wahrgenommen: Berufsaufklärung, berufliche Einzelberatung (einschließlich psychologischer Dienst), Vermittlung von beruflichen Ausbildungsstellen und Ausbildungsförderung.

Da *Bildungsberatung* und *Berufsberatung* in enger Beziehung stehen – der Beruf steht bei der Beratung in Schule und Hochschule immer im Hintergrund –, sind die bestehenden Schwierigkeiten durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildungsverwaltung und Arbeitsverwaltung abzubauen. Entsprechende »Rahmenvereinbarungen über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung« vom 5. 2. 1971 zwischen der

Bundesanstalt für Arbeit und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD bilden die ersten Ansätze im Hinblick auf enge Zusammenarbeit.

Daß beim Beratungsprozeß auch die in der Bundesrepublik selbständigen Institutionen wie *Erziehungsberatung*, *Erziehungshilfe*, *schulmedizinische Beratung*, *Einrichtungen der Heil- und Sonderpädagogik* mit Bildungs- und Berufsberatung zusammenarbeiten müssen, ergibt sich aus den obengenannten Zielsetzungen.

III. Begriffsbestimmung

Bildungsberatung wird gegenwärtig in Form von Einzel- und Gruppenberatung sowie Information als Teilbereich des Bildungswesens und der Bildungsplanung verstanden. In den angelsächsischen und skandinavischen Ländern ist »*Guidance*« seit langem Bestandteil des Bildungswesens, während in der Bundesrepublik bis vor wenigen Jahren neben außerschulischen Beratungsinstitutionen nur Ansätze in Form von Schullaufbahnberatung vorhanden waren.

Im Frühjahr 1954 veranstaltete das UNESCO-Institut in Hamburg eine Tagung zum Thema »Die Psychologie im Dienste der Schule«. Es wurden Grundsätze, Ziele und organisatorische Probleme eines psychologischen Dienstes für Schulen und andere pädagogische Institutionen diskutiert. Als Ergebnisse dieser Tagung können die im Laufe der Zeit eingerichteten »*Schulpsychologischen Dienste*« angesehen werden.

Aufgrund des komplexen Beratungsbereichs ist die *Bildungsberatung* (*Educational Guidance*) in der Bundesrepublik als Begriff nicht eindeutig festgelegt und in der Öffentlichkeit noch nicht sehr bekannt.

Um eine bestmögliche und umfassende Information und Beratung aller am Erziehungs- und Bildungsprozeß Beteiligten sowie aller Bildungsinstitutionen zu erreichen, muß die Bildungsberatung mit Hilfe von Mitteln und Methoden pädagogischer und psychologischer Diagnostik

1. die Beratung bei der Wahl von Bildungsgängen und Kursen (Schullaufbahnberatung, Bildungslaufbahnberatung) und
2. die individualpsychologische Beratung durchführen,
3. Planung und Durchführung bildungspolitischer Maßnahmen in die organisatorischen Überlegungen einschließen,
4. mit Beratungsinstitutionen außerhalb der Schule zusammenarbeiten.

Die Bildungsberatung wird somit in Zukunft nicht nur eine notwendige Ergänzung des bestehenden Bildungswesens sein, sondern auch ein »integrativer Bestandteil« der Veränderungen im Erziehungssystem bzw. der Bildungsreform.

IV. Aufgaben der Bildungsberatung

Die Informationen und Beratungsangebote stehen allen jungen Menschen während ihrer Schulzeit, Ausbildung und ihres Studiums wie auch Erziehungsberechtigten und Lehrenden zur Verfügung. Als Formen der Beratung sind Einzelberatung, Gruppenberatung oder Gemeinschaftsberatung bzw. Massenberatung (Schmiel 1972) denkbar.

Bei der Einzelberatung sollte darauf geachtet werden, daß die Ratsuchenden nicht von einem zum nächsten Berater bzw. der entsprechenden Institution geschickt werden. Dies bedarf der Organisation der Zusammenarbeit zwischen dem gesamten für die Beratung verantwortlichen Personal (Teamberatung), »vor allem in denjenigen Bereichen, in denen eine strikte Abgrenzung der Aufgaben« zwischen Bildungsverwaltung und Arbeitsverwaltung besteht.

Durch die komplexen und untereinander sehr verschiedenartigen Beratungsaufgaben innerhalb der Bildungsberatung ergeben sich folgende Funktionsbereiche:

1. *Beratung bei der Wahl von Bildungsgängen* (Schullaufbahnberatung bzw. Bildungslaufbahnberatung): Entsprechende Fachleute informieren und beraten die Lernenden über Übergangsmöglichkeiten von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (Bildungsgängen), Wahlmöglichkeiten von Schulformen, -typen und -arten sowie einen nachträglichen Wechsel der Schulform oder des Bildungsganges/Kurses, Wahlmöglichkeiten (z. B. Kurse im Wahlbereich der gymnasialen Oberstufe) hinsichtlich Art, Umfang, Dauer und evtl. Anrechenbarkeiten, Anforderungen schulischer Abschlüsse im Bereich der Sekundarstufen I und II und die mit ihnen erworbenen Berechtigungen für Berufs- und Studierfähigkeit, Studienvorbereitung und Studienanfang, fachspezifische und fächerübergreifende-interdisziplinäre Probleme der Studiengestaltung.

2. *Individualpsychologische Beratung*: Die Einzelberatung in Problemfällen umfaßt Diagnose, Beratung und Hilfe bzw. Betreuung für den Lernenden bei psychischen, Verhaltens- und Lernstörungen. Aus diesen Gründen wendet sich die individualpsychologische Beratung auch an die jeweiligen Eltern und Lehrenden.

2.1 Beratung der Lernenden

Beratung bei Sozialisationsproblemen und -konflikten (einschließlich der Beratung bei Konflikten, die sich aus dem Ausbildungsverhältnis ergeben können), Beratung bei psychischen Störungen und Lernschwierigkeiten, Beratung der Jugendlichen mit abweichendem Lernverhalten (Behinderte und Jungarbeiter), Hinweise über Entfaltungsmöglichkeiten und Hilfe zur Eigenpersönlichkeit.

2.2 Beratung der Erziehungsberechtigten (Eltern)

Beratung und Zusammenarbeit bei Milieukonflikten, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten der Kinder, Hilfe bei der Wahl von Schullaufbahn (Bildungslaufbahn), Beruf und Studium der Kinder, Beratung der Eltern bei Ausbildungsangelegenheiten, Beratung bei Abbruch von Schule, Beruf oder Studium.

2.3 Beratung der Lehrenden

Beratung bei Problemen und Konflikten mit verhaltensgestörten Jugendlichen, Behinderten und Jungarbeitern, didaktisch-methodische Beratung für einen individualisierten Unterricht;

Zusammenarbeit mit Lehrern bei der Weiterentwicklung von Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung in bestimmten Fällen, Beratung beim Einsatz von Medien im Unterricht, Information über die aus der Beratungstätigkeit gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse.

3. *Beratung von Schulen*: Objektivierung von Beurteilungsverfahren, Methodenentwicklung und Überprüfungen der Methoden, Mitwirkung an der Curriculumentwicklung und -revision, Auswertung der Ergebnisse von Schulversuchen, Statistik, Mitwirkung bei Planung und Durchführung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung.

4. *Zusammenarbeit mit anderen Beratungsinstitutionen*: Solange nicht von einem einheitlichen Beratungssystem gesprochen werden kann, sind Aufgaben für die Zusammenarbeit mit anderen Beratungseinrichtungen zu organisieren, z. B.: Teamberatung bei besonders schwierigen Fällen unter eventueller Beteiligung von Ärzten; Koordination zwischen Bildungslaufbahnberatung in der Schule, Studienberatung und Berufsberatung; Information der Beratungsorgane und Bevölkerung (Gesellschaftsberatung) über neue wissenschaftliche Erkenntnisse.

V. Personalstruktur

Wenn die genannten Aufgaben einer umfassenden und kontinuierlichen Bildungsberatung geleistet werden sollen, so sind für verschiedene Schwerpunkte spezialisierte Berater notwendig. Im einzelnen sind für ein ausgebautes Beratungssystem (Schulen und zentrale Beratungsstellen) folgende Fachleute vorzusehen:

1. *Lehrer* nehmen im Rahmen ihrer Tätigkeit vor Ort Beratungsaufgaben wahr;
2. *Beratungslehrer* in der Schule und als »Bindeglied« zwischen Schule und Beratungszentrum;
3. *Psychologen* mit Kenntnissen über Schulsysteme, Schulpraxis und Unterrichtsgestaltung werden in Schulen und Beratungszentren für die verschiedenen Funktionsbereiche benötigt;
4. *Sozialpädagogen* und *Psychagogen* haben hauptsächlich gruppenpsychologische und therapeutische Aufgaben zu übernehmen;
5. *Schulmediziner*, die in zeitweiser Mitarbeit diagnostische Aufgaben wahrnehmen und in besonderen Fällen an der Teamberatung teilnehmen;
6. *Berufsberater* der Arbeitsverwaltung, die mit der Bildungsberatung zusammenarbeiten, übernehmen die Orientierung und Beratung über Möglichkeiten und Anforderungen der verschiedenen Berufe nach Erreichen bestimmter Abschlüsse (einschließlich Studienfachwahl).
7. *Verwaltungspersonal*. Nach den Vorstellungen der UNESCO sollen für 2000 Schüler ein Psychologe und vier Beratungslehrer tätig sein. Je nach schulischen, organisatorischen und regionalen Voraussetzungen wird der Bedarf an Beratungspersonal unterschiedlich sein.

VI. Organisation

Im Gegensatz zu den Ländern USA, England, Belgien, Schweden, Österreich, Frankreich u. a. bestehen in der BRD zur Zeit noch keine einheitlichen Vorstellungen für den Aufbau eines umfassenden Beratungsdienstes im Bildungswesen.

Nach den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates können die vielfältigen Aufgaben einer Bildungsberatung nur in einem Beratungssystem, »das als eigenständiger Handlungsbereich in das Bildungssystem integriert und von der Bildungsverwaltung getragen wird« (Strukturplan 1970) verwirklicht werden. Integrierte und teilintegrierte Organisationsmodelle werden gegenwärtig in verschiedenen Ländern der BRD geplant, aufgebaut und erprobt (z. B. »Richtlinien für den Schulpsychologischen Dienst« in den entsprechenden Bundesländern).

Zweckmäßigerweise wird die Bildungsberatung auf drei Strukturebenen zu organisieren sein:

1. Schulen/Schulzentren/Gesamtschulen,
2. Beratungsstellen auf regionaler Ebene, z. B. im »Kolleg« (s. Empfehlung zur Sekundarstufe II« und Anhang zur Empfehlung, 1974),
3. überregionale Beratungszentren (zentrale Stelle auf Länderebene).

VII. Zusammenfassung

Neben Mangel an Fachleuten, Räumen und finanziellen Mitteln sind bei der Organisation der Bildungsberatung die Aufgabenverteilung und die Kooperationsformen zwischen den Beratungsinstitutionen die Hauptprobleme.

Umfang und Vielschichtigkeit von Aufgaben der Bildungsberatung erfordern die Aus-

bildung und ständige Weiterbildung spezialisierter Berater (s. Personalstruktur). Psychologen, Sozialpädagogen und Beratungslehrer sollten jeweils nach einheitlichen Prinzipien und Inhalten ausgebildet werden. Entsprechende Studienpläne sind zu entwickeln; die in einigen Bundesländern vorhandenen – jedoch unterschiedlichen Pläne – sind aufeinander abzustimmen.

Gesetzlich und organisatorisch getrennte Beratungsinstitutionen erschweren die Zusammenarbeit bei spezifischen Beratungsfällen und den Aufbau eines einheitlichen Beratungswesens, das die Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem reflektieren muß.

Der Zusammenhang von Beratung bei der Wahl von Bildungsgängen, Berufen und Studium ist im Hinblick auf die zunehmende Zahl von Abiturienten und die Notwendigkeiten im Beschäftigungssystem sehr bedeutsam.

Veränderungen im Beschäftigungssystem und somit auch im Ausbildungswesen in einer sich rasch wandelnden Industriegesellschaft sowie die teilweise damit zusammenhängenden Planungen und Durchführungen bildungspolitischer Reformen (z. B. Neuordnung der Sekundarstufe II) müssen bei einer kontinuierlichen und wirkungsvollen Bildungsberatung berücksichtigt werden.

DIETMAR LEISCHNER

→ Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Diagnostik, Schultests (im Anhang), Weiterbildung.

LITERATUR

- Aichhorn, A.: Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber 1969. Aichhorn, A.: Psychoanalyse und Erziehungsberatung. München: Reinhardt 1970. Aurin, K. u. a.: Gleiche Chancen im Bildungsgang. Bericht der Bildungsberatungsstellen von Baden-Württemberg über Begabung und Schuleignung in ländlichen Gebieten. Villingen: Neckar-Verl. 1968. = Schriftenreihe des Kultusministeriums. R. A. Nr. 9. Aurin, K.: Regionales Begabungspotential, Bildungsberatung und Bildungsplanung. In: Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1969, S. 53–74. = Schriftenreihe: Politische Psychologie. Bd 7. Aurin, K., P. Gaude, K. Zimmermann: Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über eine Tagung im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg im Juni 1971. Frankfurt a. M., Berlin, München: Diesterweg 1973. Bärsch/Leischner: Beratung in der Sekundarstufe II. In: Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Anhang zur Empfehlung. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, S. A 90–A 117. Bornemann, E.: Erziehungsberatung. Ein Weg zur Überwindung der Erziehungsnot. München: Reinhardt 1963. Bush, R., D. Allen (Hrsg.): Guidance. In: Bush, Allen (Hrsg.): A new design for high school education. Assuming a flexible schedule. New York: McGraw-Hill 1964, S. 74–87. Böventer, E., W. Müller: Der Studienbeginn in den Wirtschaftswissenschaften. Berichte über Probleme und Verfahrensweisen bei der Einführung von Studienanfängern. Beiträge zur Hochschulreform. Meisenheim a. Glan: Hain 1967. = Schriftenreihe der wissenschaftl. Gesellschaft Neue Universität e. V. H. 1. Brock, A.: Lehrlingshandbuch. Orientierung für die Ausbildung in Lehre und Berufsschule. Darmstadt: Melzer 1972. Bundesanstalt für Arbeit: Rahmenvereinbarungen über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1971. In: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt f. Arbeit. 19 (1971) 3, S. 132–133. Bundesanstalt für Arbeit: Berufe zwischen Wissenschaft und Praxis. Berufskundliche Information für Realschüler und -schülerinnen. Nürnberg: Bundesanstalt f. Arbeitsvermittlung u. Arbeitslosenversicherung 1966. Bundesgesetzblatt 1969, I, Seite 582 ff. Arbeitsförderungsgesetz vom

25. Juni 1969. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. = Empfehlungen der Bildungskommission. *Deutscher Bildungsrat*: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn; 1974. = Empfehlungen der Bildungskommission. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*: Bildungsgesamtplan für das Bildungswesen. Bundesdr. Stuttgart: Klett 1973. *Gaude, P.*: Schullaufbahnberatung: Aufgaben, Probleme, Erfahrungen. In: Gesamtschule. 2 (1970) 1, S. 10–15. *Heller, K.* (u. a.): Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. In: Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg. Villingen: Neckar-Verlag 1969, S. 109–162. = Bildung in neuer Sicht. R. A. Nr. 20. *Hentig, H. von*: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1969. *Ingenkamp, K.* (Hrsg.): Schulkonflikt und Schülerhilfe. Weinheim: Beltz 1965. = Theorie u. Praxis der Schulpsychologie. Bd 3. *Ingenkamp, K.*: Die schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Beltz 1966. = Pädagog. Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C. Berichte. Bd 4. *Junker, H.*: Das Beratungsgespräch. Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit. München: Kösel 1973. *Maier, E.*: Die schulärztliche Betreuung des geistig behinderten Kindes. In: Gesundheitsfürsorge. (1966) H. 16. *Müller, M.*: Die Schulpsychologische Beratungsstelle. Aufbau, Organisation und Arbeitsbeanspruchung der Schulpsychologischen Beratungsstelle Berlin-Spandau von 1959 bis 1969. München u. Basel: Reinhardt 1973. *Mollenhauer, K., C. W. Müller*: »Führung« und »Beratung« in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1965. *Pfistner, H. J.*: Erziehungsberatung. Psychologische Beiträge zur Erziehungs- und Bildungsberatung. Koblenz: Krieger 1968. *Reuchlin, M.*: Schul- und Berufsberatung. Tatsachen und Probleme. Weinheim: Beltz 1967. *Richtlinien für die Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg*. Erlaß vom 11. Juni 1970 P 7854/31. In: Kultus u. Unterricht. Amtsblatt des Kultusministers Baden-Württemberg. 19 (1970) 16, S. 911–913. *Sauberzweig, D.*: Bessere Bildung durch Beratung. In: Der Städtetag. 23 (1970) 10, S. 490–493. *Schreiber, H.*: Schulpsychologische Dienste in Amerika. In: Schule und Psychologie. 16 (1969) 12, S. 353–361. *Schmiel, M.*: Das Beraten. Köln: Inst. f. Berufserziehung im Handwerk an d. Univ. Köln 1972. = Berufserziehung im Handwerk. H. 33. *Schmiel, M.*: Fortbildung und Beratung in unserer Zeit. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 63 (1967) 6, S. 448–455. *Schülerberatung und Schülerbeurteilung in europäischen Erziehungswesen*. Braunschweig: Westermann 1973. = Paedagogica Europaea. Bd 8. *Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen*: Beratung im Bildungswesen. Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Dortmund, Frankfurt. *Sperling, E.*: Folgen emotionaler Instabilität bei Studenten und die Notwendigkeit, durch pädagogische, psycho- und sozialtherapeutische Beratung an den Hochschulen vorbeugend einzugreifen. (Beitrag für die Tagung des UNESCO-Instituts 1971). *Wall, W. D.*: Die Psychologie im Dienst der Schule. Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik 1956. = Veröffentlichungen des UNESCO-Instituts f. Pädagogik. Nr. 3. *Zulliger, H.*: Schwierige Kinder. Zwölf Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. 6. Aufl. Bern: Huber 1970.

Bildungsforschung

In den Prozeß der Verwissenschaftlichung des menschlichen Lebens insgesamt ist der Bereich der Bildung, obwohl von besonderer existentieller Bedeutung, in Deutschland relativ spät einbezogen worden. Die Phasenverschiebung in der Verwissenschaftlichung des Bildungsbereichs ist besonders deutlich im Vergleich mit den Bereichen Technik und Ökonomie. Ausgespart wurde der Bereich Bildung auch von den An-

sprüchen auf Demokratisierung, wie sie zumindest in einigen anderen Lebensbereichen erhoben und auch teilweise eingelöst wurden. Geradezu abrupt mußte die in den sechziger Jahren in der BRD eingeleitete Entwicklung wirken: unter dem Druck der längst überfälligen sachlichen Notwendigkeit wurden, häufig verbunden mit politischer Schärfe und implizierter Konfliktmöglichkeit und -intention, die Forderungen nach Verwissenschaftlichung – und Demokratisierung – des Lebensbereichs Bildung erhoben. Die Gründe für diese auffallende Verspätung, mit der die Bildungsprozesse mit ihren vielfältigen und heterogenen gesellschaftlichen Implikationen als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung ernst genommen und erklärt wurden, sind keineswegs systematisch aufgearbeitet und bedürfen zur ursächlichen Klärung interessenkritischer Analysen, insbesondere im Hinblick auf die eindeutige Priorität von Wirtschaftsforschung, -planung und -politik unter der allgemein sakral akzeptierten Norm einer optimalen Steigerung des Bruttosozialprodukts in der BRD. Die Befunde dieser Untersuchungen sind insofern wichtig, als von ihnen für eine angestrebte verbesserte Transparenz und Begründung künftiger Vorgänge und Entscheidungen im Bildungswesen – auch unter dem Aspekt der Demokratisierung – nützliche Hinweise über gesellschaftliche Interessenkonstellationen zu erwarten sind. In der Anfang der sechziger Jahre einsetzenden, Ende des Jahrzehnts (Regierungserklärung 1969) zum Kernproblem der Gesellschaftspolitik in der BRD erhobenen bildungspolitischen Auseinandersetzung bestand weitgehend Übereinstimmung in der Einschätzung der überkommenen Bildungsauffassung und des Bildungswesens. Die Notwendigkeit zur Bildungsreform, die aus dem bislang von der Öffentlichkeit kaum beachteten Bildungsnotstand (Picht 1964: »Bildungskatastrophe«) herausführen sollte, wurde zur allgemeinen gesellschaftlichen Forderung, erhielt Priorität.

Der Erfolg einer Reform des Bildungswesens, der sich in der gesellschaftlichen Praxis in konkreten Ausbildungsverbesserungen für den einzelnen ausweisen muß, ist generell unmittelbar abhängig von der Qualität der ihr zugrundeliegenden bildungspolitischen Entscheidungen. Die Voraussetzungen für eine derartige Bildungspolitik waren in der BRD der Nachkriegszeit – und bis heute nur geringfügig verbessert – ungünstig:

1. mangelt es an der Bereitschaft und Erkenntnis, ausreichende finanzielle Ressourcen zur Neugestaltung des Bildungswesens zur Verfügung zu stellen;

2. beeinträchtigt der verfassungsrechtlich gesetzte Kulturföderalismus die Entwicklung eines gesamtstaatlich verbindlichen Planungsrahmens für das Bildungswesen (die Maßnahmen und Bemühungen zur Kompensation der Verfassungslücke im Bildungsbereich – z. B. durch Institutionalisierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, des Deutschen Bildungsrates und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung – haben bislang zwar einige Fortschritte im Bildungsbereich aber auch deutliche Belege für die Notwendigkeit einer Grundgesetzänderung erbracht; Picht 1973);

3. fehlt in der BRD eine entwickelte wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet des Bildungswesens, eine *Bildungsforschung*, die Grundlagen für die Bildungsplanung erarbeitet und für die bildungspolitischen Entscheidungen bereitstellt.

Bildungsforschung ist bis vor kurzem eine in der BRD unbekannte wissenschaftliche Disziplin gewesen; die Entwicklung dieser Planungswissenschaft im Bildungsbereich befindet sich erst im Anfangsstadium.

Die Objekte dieser jungen Forschungsdisziplin im Bildungsbereich erfordern wissen-

schaftliche Methoden, die ›Tatsachen‹ zu erforschen vermögen. Bildungsforschung ist deshalb vor allem auf erfahrungswissenschaftliche Methoden angewiesen. Die überkommene Erziehungswissenschaft hat sich überwiegend als geisteswissenschaftliche Disziplin verstanden. Empirische Methoden spielten in der Erziehungswissenschaft eine untergeordnete Rolle im Vergleich mit hermeneutischen, historischen oder phänomenologischen Methoden. Ansätze in der Erziehungswissenschaft mit empirisch-analytischer Vorgehensweise waren selten. Bildungsforschung kann jedoch auf die Einbeziehung individueller, sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen und Konsequenzen zur Erklärung konkreter unterrichtlicher Lernvorgänge wie zur Erforschung und Planung von Bildungsprozessen generell nicht verzichten. In Deutschland haben sich relativ spät jene wissenschaftlichen Disziplinen der Analyse von Bildungsproblemen zugewandt, die erfahrungswissenschaftliche Methoden beherrschen und sich mit sozialen und gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen befassen: die Sozialwissenschaften.

Als Mitte der 60er Jahre der Notstand der Bildung und des Bildungswesens gesamtgesellschaftliches Problem geworden war, erhöhte sich sehr schnell die erfahrungswissenschaftliche Forschungstätigkeit in diesem Bereich. Insbesondere die sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die auf erprobte Instrumente der empirischen Sozialforschung zurückgreifen konnten, wählten das Bildungswesen häufig zum Objekt ihrer Forschungen. Nach der ›Realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung‹ wurden in der Erziehungswissenschaft erfahrungswissenschaftliche Untersuchungen stärker geplant und durchgeführt – zunehmend auch Forschungsarbeiten mit kritisch-emanzipativen Absichten, die eindeutig den engen empirischen Ansatz der pädagogischen Tatsachenforschung überwandten (Lemberg). Diese zunächst vorherrschenden erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wurden in den letzten Jahren durch Arbeiten mit ökonomischen Fragestellungen ergänzt.

Der Begriff ›Bildungsforschung‹ ist noch weitgehend ungesichert und wird, wie seine überaus häufige Anwendung in der Öffentlichkeit zeigt, wegen seiner fehlenden begriffstheoretischen Grundlegung und Abgrenzung als Bezeichnung für die verschiedensten Bemühungen benutzt, die mit Bildung und Bildungswesen in Zusammenhang gebracht werden können. Dieser Begriff ist bis heute nicht mehr als eine vage Globalbezeichnung für die im Hinblick auf Untersuchungsgegenstände, Ansätze und Methoden, Fragestellungen und Interessen heterogene und divergierende, wissenschaftliche Bemühungen im Bildungsbereich. Trotz des Mangels in der begrifflichen Klarheit wird er als Oberbegriff für andere – in der theoretischen Begründung und in der Forschungspraxis relativ fortgeschrittene – spezielle Forschungsbereiche im Bildungswesen verwendet (z. B. als Oberbegriff für Arbeiten in den Bereichen Curriculum, Unterricht, Unterrichtstechnologie, Diagnostik, Bildungsökonomie, Berufsbildung, Erwachsenenbildung). Begriffstheoretisch wie forschungspraktisch ungeklärte Überschneidungen und Beziehungen bestehen zwischen der Bildungsforschung und – u. a. – den Wissenschaftsbereichen Politische Ökonomie, Sozialisation, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Fenger).

Die der Bildungsforschung zuzurechnenden erfahrungswissenschaftlichen Untersuchungen sind in den letzten Jahren beachtlich angewachsen; sie sind zahlenmäßig wie inhaltlich kaum übersehbar, zumal in der BRD keine zentrale Erfassungsstelle vorhanden ist (siehe Übersicht über Forschungsdokumentationen am Schluß). Soviel läßt sich jedoch generell sagen: Die Forschungsarbeiten haben vielfach neue, wichtige Ein-

sichten u. a. über die Funktion von Bildung in unserer Gesellschaft, die Wirkungen von Bildungsinstitutionen und -inhalten, den Ablauf von Bildungsprozessen, die Voraussetzungen und Folgen pädagogischen Handelns erbracht. Die Analyse dieser von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen aufgenommenen und bearbeiteten Bildungsprobleme führt allerdings auch zu einigen – negativen – Befunden, die die weitere Entwicklung einer Bildungsforschung als Planungswissenschaft beeinträchtigen: Die vorliegenden Forschungsarbeiten haben sich mittels *partikulärer* Ansätze und Methoden mit *Detailproblemen* des Bildungswesens zumeist ohne einen Versuch zu einer *interdisziplinären* Zusammenarbeit und zu einer *systematisch-koordinierten* Erforschung des Bildungswesens befaßt. Als ein weiteres negatives Merkmal dieser Untersuchungen muß die bislang dominierende Absicht gewertet werden, vor allem die *Mängel* nachzuweisen und aufzuklären, die den ausschließlich durch Tradition gesetzten Elementen unseres Bildungswesens, wie Bildungskanon, -organisation, -verfahren, anhaften; überzeugend konnten die Untersuchungen dabei beispielsweise die von den tradierten Bildungselementen praktizierte und produzierte, grundgesetzwidrige Chancenungleichheit ebenso aufdecken wie die Rückständigkeit des BRD-Bildungswesens im internationalen Vergleich und die Zusammenhänge zwischen industrieller Qualifikationsstruktur und Ausbildungssystem. Die bisherige Forschung auf dem Bildungssektor ist – zusammengefaßt – durch eine Vielzahl partikulärer Forschungsaktivitäten gekennzeichnet, die sich darum bemühten, die Reformnotwendigkeit des Bildungswesens in Einzelbereichen oder an isolierten Tatbeständen verläßlich zu bestätigen. Als Planungsdaten für begründete Reformmaßnahmen im Bildungswesen wurden die Befunde weder vorrangig angestrebt, noch sind sie dafür geeignet.

Die künftige Bildungsforschung hat – abweichend von der bisherigen Forschungsin-tention und -praxis – im wesentlichen zwei Hauptaufgaben zu erfüllen:

1. Die Bildungsforschung hat interdisziplinär mit wissenschaftlichen Methoden die Strukturen, Prozesse und Institutionen des derzeitigen Bildungswesens, deren Determinanten und individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen systematisch zu untersuchen und zu erfassen, um dadurch eine begründete Beurteilung unseres bestehenden Bildungssystems insgesamt und von Teilgebieten zu erreichen.

2. Insbesondere hat sie aber dadurch die Voraussetzungen für eine wissenschaftlich vertretbare Bildungsplanung zu schaffen, daß sie die Bedingungen für die Neugestaltung eines den Ansprüchen von Demokratisierung und Verwissenschaftlichung stärker entsprechenden Bildungssystems analysiert und Instrumente entwickelt, die die Vermittlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bildungsforschung an Bildungsplanung, Bildungspolitik und Bildungspraxis ermöglichen und sicherstellen (Becker, Lempert).

Zwischen Bildungsforschung, -planung, -politik und -praxis bestehen keine einseitigen Abhängigkeiten, sondern interdependente Zusammenhänge. So kann z. B. Bildungsforschung keineswegs Bildungspolitik festlegen oder ersetzen, wohl aber macht Bildungsforschung rationale Bildungspolitik überhaupt erst möglich. Andererseits sind politische Bezüge und Intentionen jeder Bildungsforschung inhärent; das gilt sowohl für Einzelprojekte der Bildungsforschung (die unter diesem Aspekt nach dem Grad der offiziellen und offensichtlichen Bindung kategorisiert werden können in verwaltungseigene, Auftrags- und freie Forschung – Goldschmidt) als auch für die Bildungsforschung generell, wie die politischen Aktionen, Entscheidungen und Maßnahmen in der BRD mit ihrer Einflußnahme auf die Entwicklung der Bildungsforschung belegen.

In der BRD hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, errichtet aufgrund eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern am 25. 6. 1970, die Förderung der Bildungsforschung in ihren Aufgabenkatalog übernommen. In dem am 15. 6. 1973 von der BLK verabschiedeten »Bildungsgesamtplan« werden die Innovationsmöglichkeiten im Bildungswesen zutreffend in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Bildungsforschung beurteilt. Nach dem Bildungsgesamtplan gilt als Ziel der »Allgemeinen Bildungsforschung« die »theoretische und empirische Grundlegung der Bildungsforschung einschließlich der Berufsbildungsforschung als Voraussetzung für die praktischen Probleme des Bildungswesens«.

Als sofort einzuleitende Maßnahmen werden genannt:

- »1. Förderung der für das Bildungswesen relevanten Grundlagenforschung,
 2. Koordinierung der Bildungsforschung,
 3. Einbeziehung der Bildungsforschung in ein allgemeines System wissenschaftlicher Dokumentation und Information,
 4. Förderung der Zusammenarbeit der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen.«
- Von der politisch zu begründenden und zu entscheidenden Schaffung der äußeren – rechtlichen, finanziellen und personellen – Rahmenbedingungen wird es mit abhängen, ob die geplanten Maßnahmen in der BRD realisiert werden können.

DIETER JUNGK

→ Bildungsökonomie, Bildungsplanung, Bildungspolitik – Bildungsreform, Empirie, Evaluation, Handlungsforschung, Unterrichtsforschung.

LITERATUR

Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp 483. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Deutscher Bundestag. 6. Wahlperiode. Bonn: Universitätsbuchdruckerei 1970. = Drucksache VI/925. Sachgebiet 22. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Bildungsgesamtplan. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Aspekte für die Planung der Bildungsforschung. Bonn: Bundesdr. 1974. = Empfehlungen der Bildungskommission. Fenger, H.: Arbeitsmarktforschung – Berufsforschung – Bildungsforschung. Versuch zur Bestimmung von Schwerpunkten, Abgrenzungen und Überschneidungsbereichen. In: Mitteilungen. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Erlangen. 1 (1968) 5, S. 325–335. Goldschmidt, D.: Bildungsplanung und Bildungsforschung. In: Neue Sammlung. 9 (1969) 3, S. 197–210. Lemberg, E. (Hrsg.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. = Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Bd 3. Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 451. (Insbes.: Kap. 5.2 »Bildungsforschung und Emanzipation. Über ein leitendes Interesse der Erziehungswissenschaft und seine Bedeutung für die empirische Analyse von Bildungsprozessen«). Picht, G.: Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 5, S. 665–678. Quilisch, M., R. Schober (Hrsg.): Bildungsforscher in der Schule. Grundlagen und Grenzen empirischer Sozialforschung im Schulbereich in verfassungsrechtlicher Sicht. Stuttgart: Klett 1972. = Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd 22.

Forschungsdokumentationen zur Bildungsforschung:

In der BRD gibt es keine lückenlose Übersicht über die Forschungsvorhaben auf dem Bereich der Bildungsforschung. Nachstehend lediglich eine Auswahl-Übersicht über

weiterführende Forschungsdokumentationen; die Klammerangabe weist den Erhebungszeitraum der letzten Veröffentlichung in der Dokumentationsreihe aus. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg: Forschungsdokumentation zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Erhebung 1972 in Auflage 1/1973). Pädagogisches Zentrum, Berlin: Dokumentation Forschungsarbeiten Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Bildungsforschung (Stand 1969/70). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Sekretariat, Bonn: Forschungsprojekte aus dem Bereich der Bildungsforschung (BRD 1971 bis 1972).

Bildungsökonomie

Bildungsökonomie ist eine Disziplin der Wirtschaftswissenschaft. Sie befaßt sich mit der Frage nach dem optimalen Einsatz von Mitteln im Ausbildungsbereich unter makroökonomischen und unter mikroökonomischen Gesichtspunkten. Das Bildungssystem, das zu dieser Betrachtung in den volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozeß einbezogen wird, umfaßt im weitesten Sinne sämtliche in der Gesellschaft ablaufenden Ausbildungs- oder Qualifikationsprozesse. Als relativ eigenständiger Zweig der Wirtschaftswissenschaft kann Bildungsökonomie eigentlich erst seit Beginn der 60er Jahre dieses Jahrhunderts verstanden werden, obwohl sich in der Wirtschaftstheorie bereits während des 18. und 19. Jahrhunderts zahlreiche Beiträge zu bildungsökonomischen Problemen finden lassen, so insbesondere bei Adam Smith, Jean Baptiste Say und Alfred Marshall. Zu den entscheidenden Beiträgen der Einleitung einer neuen Ära der Bildungsökonomie können die Werke von Fritz Machlup (1962), John E. Vaizey (1962), Hector Correa (1963), Theodore W. Schultz (1963) und Gary S. Becker (1964) gezählt werden. Eine bibliographische Übersicht zum Gebiet der Bildungsökonomie ist bei Mark Blaug (1966) und Klaus Hüfner (1967) zu finden.

Die in der Nachkriegszeit einsetzende intensivere Auseinandersetzung mit der Frage nach der produktiven Funktion der Ausbildung und ihrer Bewertung, wie sie die klassische Nationalökonomie schon beschäftigte, wird von Hüfner (1970) als »Renaissance des Humankapitalkonzepts« bezeichnet. Die diesem Konzept zugrundeliegenden Überlegungen entsprechen einer Übertragung der in der neoklassischen Wirtschaftstheorie implizierten Annahmen von rationalem, an Preisen orientiertem Investitions- und Konsumtionsverhalten der einzelnen Wirtschaftssubjekte auf den Bereich von Investitionen in den Menschen und damit insbesondere auf Ausbildungsentscheidungen. Konkurrenz und Gewinnmaximierung legen bei diesen Vorstellungen den optimalen Investitionsaufwand für Ausbildungsprozesse fest. Ausbildungsinvestitionen erfolgen nach denselben Bestimmungsfaktoren und Gesetzmäßigkeiten wie solche in das Realkapital, etwa in die maschinelle Ausrüstung, und Ausbildung selber wird als Produktionsprozeß aufgefaßt, der sich sowohl von seiner Kostenseite wie von seiner Ertragsseite her betrachten läßt. Zum Entscheidungskriterium im ökonomischen Kalkül wird dann für sämtliche in einer Volkswirtschaft zu fallenden Ausbildungsentscheidungen ein Vergleich zwischen zu erwartendem Ausbildungsertrag und Ausbildungsaufwendungen. Jedes Individuum richtet sich in seiner Ausbildungsentscheidung nach einer solchen Kosten-Ertrags-Analyse. Darin eingeschlossen müssen – um rationale Ausbildungsentscheidungen zu ermöglichen – alternative Einsatzmöglichkeiten (Erwerbstätigkeit während der Ausbildungszeit) berücksichtigt werden, was

durch den kalkulatorischen Einbezug von Kosten der entgangenen Möglichkeit geschieht. Es muß eine Bewertung für den Entscheidungszeitpunkt vorgenommen werden, was mit Hilfe einer Abdiskontierung der Vergleichswerte erreicht wird.

Die mikroökonomische Rentabilität individueller Ausbildungsentscheidungen hinsichtlich Ausbildungsart und -niveau bemißt sich demzufolge danach, ob einer zusätzlichen Ausbildung eine Steigerung des Lebenseinkommens, genauer der abdiskontierten Nettoerträge entspricht. Sollen die Optimalitätsbedingungen des neoklassischen Gleichgewichtsmodells erfüllt sein, dann ist das Einkommen aus qualifizierter Arbeitskraft gleich dem Grenzprodukt, d. h. dem Produktionsbeitrag, den eine weitere Qualifikation oder Investition in das Humankapital erbringt. Das Allokationsproblem zeigt sich auf gesamtwirtschaftlicher oder makroökonomischer Ebene unter dem Entscheidungskriterium des optimalen Einsatzes der insgesamt zur Verfügung stehenden Produktionsfaktoren nach dem Verhältnis der Grenzprodukte; danach werden Investitionen in das Humankapital und in das Realkapital ebenfalls unter dem Aspekt von Alternativkosten vorgenommen.

Welchen Beitrag zum Wachstum der Produktion der Zuwachs von Bildungskapital im Vergleich zu Investitionen in das Realkapital aufweist, war in den Analysen von Schultz (1961) und Edward F. Denison (1962) die entscheidende Fragestellung, welche zu vermehrter Beachtung von Ausbildungs- und Forschungsprozessen Anlaß bot und bildungspolitische Entscheidungskriterien zur Allokation von Ressourcen lieferte. Das Optimierungsproblem bei Investitionen in das Humankapital stößt jedoch schon bei statischer Betrachtung auf Schwierigkeiten der Ableitung von Entscheidungen über vorzunehmende Aufwendungen für Ausbildungsprozesse. Diese Schwierigkeiten haben denn auch zur Folge, daß das auf dem Humankapitalkonzept basierende Kosten-Ertrags-Modell oder rate-of-return approach ohne nennenswerten Einfluß auf die *Bildungsplanung* blieb, was von Armin Hegelheimer (1968) ausführlich begründet wird, oder lediglich unter Beschränkungen Verwendung finden kann, wie Hajo Riese (1969) im einzelnen aufzeigt. Denn die Operationalität der Kosten-Ertrags-Analyse bei Bildungsinvestitionen wird durch zahlreiche methodische Bedenken hinsichtlich der Erfassung und Zuordnung der Ausbildungsaufwendungen und -erträge (Bewertung der Opportunitätskosten, Multikollinearität zwischen verschiedenen Determinanten, welche individuelle Einkommensdifferenzen bestimmen) in Frage gestellt.

Die Schwäche eines Analogieschlusses von Realkapitalinvestitionen auf Investitionen in das Bildungskapital zeigt sich darin, daß bei Bildungsinvestitionen ausgeprägte externe Effekte auftreten, welche ein Versagen des Marktmechanismus bedingen. »Ihre große Bedeutung ergibt sich daraus, daß Bildungsinvestitionen Investitionen in Menschen sind, die lehren und lernen können und in Kommunikation mit anderen Menschen treten. Zwischen Menschen wird ein breiter Strom von Wissen und Erfahrung ausgetauscht, dessen ökonomische Bedeutung nicht unterschätzt werden darf. Der Unterschied zu Realinvestitionen besteht darin, daß die Maschine tot ist. Der Mensch kann zwar seine Leistungsfähigkeit an der Maschine schulen (*learning by doing*), nicht aber mit ihr kommunizieren, noch können Maschinen voneinander lernen« (Riese 1969, 128). Die infolge externer Effekte auftretende Diskrepanz zwischen privater und gesellschaftlicher Ertragsrate zeigt die Relevanz eines die Ausschaltung der Marktkräfte kompensierenden staatlichen Lenkungsmechanismus zur optimalen Allokation von Ressourcen im Bildungssystem. Damit verbunden ist die Frage der öffentlichen Finanzierung der Ausbildung, wie sie insbesondere im Bereich der *Berufsbil-*

ung auftritt und durch die aktuellen Verhältnisse der Lehrlingsausbildung die theoretischen Beiträge von Wolfgang Dietrich Winterhager (1969) und Heinrich Mäding (1971) initiierte. Die allgemeine Problematik der Ausbildungsfinanzierung unter den Bedingungen der neoklassischen Wirtschaftstheorie gelangt bei Enno Schmitz (1973) zur Darstellung.

Der angesprochene Zusammenhang von Investitionen und externen Effekten läßt die Verbindungslinien der Bildungsökonomie zur ökonomischen Untersuchung anderer infrastruktureller Bereiche wie Gesundheitswesen, Forschung und Entwicklung, sofern es sich um Analysen des Humankapitals handelt, erkennen, was verschiedentlich zu einer gemeinsamen Betrachtung der investitionstheoretischen Aspekte dieser Domänen geführt hat, u. a. bei Klaus Billerbeck (1968) und Blaug (1972). In einer dynamischen Betrachtung, in welcher langfristige wachstumstheoretische Überlegungen einfließen, offenbart sich aber erst die volle Problematik der Berechnung von Opportunitätskosten in Form des entgangenen Einkommens und das Auseinanderklaffen von mikro- und makroökonomischem Investitionskalkül. »Makroökonomisch gesehen ist die Alternative zur Ausbildung nicht allein individueller Einkommensverzicht, sondern auch gesellschaftlicher Wachstumsverlust« (Riese 1969, 126).

Die explikativen Schwächen der vorgestellten Theorie haben ihre Begründung in der Betrachtungsweise der bürgerlichen Wirtschaftstheorie: insbesondere ihre fundamentale Prämisse individuell-isolierter Entscheidungen in gesellschaftlicher Übereinstimmung lassen die bildungsökonomischen Vorstellungen über die Beziehungen zwischen Mitteleinsatz und Effizienz an der Realität der kapitalistischen Produktionsweise scheitern. Ebenso wie die auf den Grundlagen bürgerlicher Wirtschaftstheorie beruhende Bildungsökonomie auf eine längere Vergangenheit zurückblicken kann, die sich im Konzept des Humankapitals wiederfinden läßt, entspricht der radikalen Infragestellung der herrschenden Gesellschaftsordnung und der auf ihr beruhenden Theorie eine Tradition, welche sich mit der Kritik der *politischen Ökonomie* von Karl Marx verbindet.

Die Kritik der bürgerlichen Bildungsökonomie bezieht sich deshalb in ihren hauptsächlichsten Teilen auf die Marxsche Werttheorie, von welcher der Ausbildungsprozeß im wesentlichen als Qualifikation der Ware Arbeitskraft zur Produktion von Mehrwert zu begreifen ist. Die private Verfügung über gesellschaftliche Arbeit unter den Bedingungen der Aufrechterhaltung einer bestimmten Profitrate ist für die kapitalistische Produktionsweise und damit für die bürgerliche Institution des Bildungssystems das bestimmende Herrschaftsverhältnis von Lohnarbeit und Kapital. Die in dieser Gesellschaftsordnung angelegten Widersprüche der Produktionsweise zeigen in der Verschärfung mit zunehmender Offensichtlichkeit ihren zur Überwindung drängenden Charakter auch für die zu analysierenden bildungspolitischen Verhältnisse.

Die Qualifikation der Arbeitskraft für einen der Verwertung des Kapitals unterliegenden Arbeitsprozeß, wie sie in den bei Elmar Altvater und Freerk Huiskens (1971) enthaltenen Beiträgen zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors der materialistischen Analyse unterzogen wird, geschieht unter den jeweils vorherrschenden Anforderungen des Produktionsprozesses an die wertbildende Potenz der Arbeitskraft. Dabei kommen die für die Ausbildung aufzuwendenden Mittel bei gegebener Entlohnung der Arbeitskraft nach ihrem Wert einer Reduktion des geschaffenen gesellschaftlichen Mehrwerts gleich. Je ernsthafter sich deshalb die Systemgefähr-

dung abnehmender Verwertungschancen stellt, desto notwendiger erweist sich eine Beschränkung der für die Zirkulation von Kapital im Bildungsbereich aufzuwendenden Kosten der Qualifikation bzw. Rationalisierungsmaßnahmen bei Bildungsausgaben bis zu Auswirkungen der Effektivierung auf Lernprozesse, wie sich aus der Konsequenz des von Huiskens (1972) aufgezeigten Zusammenhangs zwischen Didaktik und Bildungsökonomie ergibt.

Die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems, die von Hans Peter Widmaier (1967) als Verbindungslinien zwischen Bildungssystem und anderen Bereichen der Gesellschaft dargestellt werden, verlieren unter diesem der Bildungspolitik gesetzten Rahmen staatlicher Aktivität im Ausbildungssektor ihre scheinbare Autonomie. Die unter den Verhältnissen bürgerlicher Herrschaft stattfindende Ausbildung findet vor allem ausgeprägten Niederschlag in ungleichen Bildungschancen und den mit diesen zusammenhängenden Phänomenen klassenspezifischer Sozialisation und der bildungspolitischen Maßnahme kompensatorischer Erziehung. Die bildungspolitische Aktivität des Staates unterliegt selbst den für die bürgerliche Gesellschaft konstitutiven Interessengegensätzen; in der Form konkreter Einflüsse von Unternehmerverbänden auf die Bildungspolitik, die Gegenstand einer Untersuchung von Martin Baethge (1970) sind, manifestieren sich etwa die Interessen des Kapitals bei Reformen des Bildungswesens.

Die Widersprüche kapitalistischer Bildungspolitik zeigen sich vor allem in jenen Qualifikationsanforderungen, die sich aus dem einzelkapitalistischen Verwertungsinteresse nicht unmittelbar ableiten lassen und sich in verschiedenen industriesoziologischen Untersuchungen als hypothetische Gegensätze der Dequalifizierung und Requalifizierung der Arbeitskraft herauskristallisieren. Für die Bildungsökonomie ist der Begriff der Qualifikation unter diesem Gesichtspunkt zu überdenken, wie es die Kritik von Michael Masuch (1972) nahelegt. Der Kontext dieser Analyse ist eng verbunden mit Veränderungen der Qualifikationsstruktur des Gesamtarbeiters in Abhängigkeit einer sich ändernden Arbeitsplatzstruktur und mündet einerseits in die Fragen der Flexibilitätsforschung, die für die Bundesrepublik Deutschland von Dieter Mertens (1968) u. a. aufgegriffen wurden, andererseits in die bildungsökonomischen Probleme der Weiterbildung oder *éducation permanente*.

PETER R. STRAUMANN

→ Arbeit, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildungsplanung, Bildungspolitik – Bildungsreform, Chancengleichheit, Macht – Herrschaft, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Weiterbildung.

LITERATUR

Altwater, E., F. Huiskens (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Politladen 1971. = Politladen-Druck. Bd 1. Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Becker, G. S.: Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York (u. a.): Columbia Univ. Pr. 1964. Billerbeck, K.: Kosten-Ertrags-Analyse. Ein Instrument zur Rationalisierung der administrierten Allokation bei Bildungs- und Gesundheitsinvestitionen. Berlin: Hessling 1968. Blaug, M.: Economics of education; a selected annotated bibliography. Oxford (u. a.): Pergamon Pr. 1966. = Intern. series of monographs in library and information science. 3. Blaug, M.: An introduction to the economics of education. London: Penguin 1970. Correa, H.: The economics of human resources. Amsterdam: North-

Holland Publ. Comp. 1963. Denison, E. F.: The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us. New York: Committee for Economic Development 1962. Hegelheimer, A.: Bildungsökonomie und Bildungsplanung. Eine kritische Untersuchung der Ansätze zu einer ökonomischen Theorie der Bildungspolitik. In: Konjunkturpolitik. 14 (1968) 1, S. 11–40; 2, S. 93–133. Hüfner, K.: Hochschulökonomie und Bildungsplanung. Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung. A. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1967. = Studien und Berichte. Bd 9. Hüfner, K.: Die Entwicklung des Humankapitalkonzepts. In: Hüfner (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie. Stuttgart: Klett 1970, S. 11–63. Huiskens, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher d. Wissenschaft. Bd 1663. Machlup, F.: The production and distribution of knowledge in the United States. Princeton, N. J.: Univ. Pr. 1962. Mäding, H.: Fondsfinanzierte Berufsausbildung. Zur Begründung und Beurteilung einer Reform der Finanzierung der beruflichen Erstausbildung auf betrieblicher Ebene in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett 1971. = Dt. Bildungsrat. Gutachten und Studien d. Bildungskommision. Bd 19. Masuch, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung: Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus. Reinbek: Rowohlt 1972. =rororo-Sachbücher. Bd 6813. Mertens, D.: Empirische Grundlagen für die Analyse der beruflichen Flexibilität. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (1968) 5, S. 336 bis 344. Riese, H.: Das Ertrags-Kosten-Modell in der Bildungsplanung. In: Hüfner, K. u. J. Naumann (Hrsg.): Bildungsökonomie – eine Zwischenbilanz. Stuttgart: Klett 1969, S. 123–138. Schmitz, E.: Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973. Schultz, Th. W.: Education and economic growth. In: Henry, N. B. (Hrsg.): Social forces influencing American education. The 60th yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: Univ. Pr. 1961, S. 46–88. Schultz, Th. W.: The economic value of education. New York (u. a.): Columbia Univ. Pr. 1963. Vaizey, J. E.: The economics of education. London: Faber & Faber 1962. Widmaier, H. P.: Rationale Grundlagen der Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Nachwuchs und Ausbildung. 6 (1967) 4, S. 277–328. Winterhager, W. D.: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Eine wirtschaftstheoretische Analyse mit empirischen Daten zur Lehrlingsausbildung in der Industrie. Stuttgart: Klett 1969.

Bildungsplanung

Seit Beginn der 60er Jahre ist in entwickelten »Industriegesellschaften« ein wachsender Planungsbedarf festzustellen, der *allgemein* durch die Zunahme der Verflechtung gesellschaftlicher und staatlicher Aktivitäten bei gleichzeitig fortschreitender Arbeitsteilung bedingt ist. Die *besonderen* Bedingungen der Befriedigung des Planungsbedarfs im Ausbildungsbereich spätkapitalistischer Gesellschaften müssen allerdings im Rahmen der Politischen Ökonomie interpretiert werden (Altvater und Huiskens 1971). Denn die Notwendigkeit konzentrierter Bildungsplanung entstand überhaupt erst, als in der BRD am Ende der Periode des Wiederaufbaus (Rekonstruktionsperiode) neue Strategien des Wirtschaftswachstums auf der Grundlage intensivierter Technologien verfolgt werden mußten, die eine wesentlich veränderte ökonomische Ausgangssituation zur Folge hatten, die schlagwortartig durch Begriffe wie »technologische Lücke«, Arbeitskräftemangel, erhöhter Bedarf an »Intensitäts- und Innovationsqualifikationen« (Masuch 1972, 60) und verschärfter Rationalisierungsdruck zu kennzeichnen ist. Angesichts dieser veränderten Ausgangssituation wurde allgemein und besonders dezi-

diert von Unternehmern gefordert, das Bildungswesen entsprechend den Wachstums-
erfordernissen der Wirtschaft auszubauen. Die neu entstehende Wissenschaft von der
Bildungsökonomie hatte erkannt, daß »das Ausbildungswesen . . . von besonderer infra-
struktureller Bedeutung für das Wirtschaftssystem (ist). Die Problematik infrastru-
ktureller Bereiche im bestehenden Wirtschaftssystem ergibt sich durch die Erfahrung,
daß bei der Herstellung allgemeiner Produktionsvoraussetzungen der Marktmecha-
nismus, jene Einrichtung, nach welcher der Produktionsprozeß aufgrund konkurrier-
ender Produktionseinheiten und preisgelenkter Allokation der Ressourcen abläuft,
versagt . . . Das Ausbleiben privatwirtschaftlicher, profitorientierter Aktivität in der
Domäne allgemeiner Produktionsbedingungen kann nur durch eine über das Profitin-
teresse hinausgehende Organisation zur Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Be-
dingungen kompensiert werden. Für den Bereich der Bildung ist dies weitgehend durch
eine staatlich bestimmte Bildungspolitik geschehen. Bildungsökonomie als Grundlage
der bildungspolitischen Entscheidungen läßt sich von daher als *Ökonomie staatlichen
Handelns im Bildungssektor* beurteilen« (Straumann 1973, 73 f.)

Staatliches Handeln im Bildungssektor ist einerseits abhängig von Kapitalverwer-
tungsstrategien, die in sich widersprüchlich sind, weil qualifikationsintensive Bran-
chen zwar ein verbessertes Arbeitsvermögen verlangen, die Ausbildungskosten aber ins-
gesamt nicht in einem Maße erhöht werden dürfen, daß sich trotz steigender Produk-
tivität die Gewinnerwartungen vermindern. Staatliches Handeln im Bildungssektor
ist andererseits einer Systemstabilisierungsstrategie verpflichtet, die angesichts der
wachsenden Kritik am herkömmlichen Bildungssystem zwar mehr Chancengleichheit
gewähren muß, aber dennoch nicht mehr qualifizierte Abschlüsse vermitteln darf, als
das der Arbeitsmarkt erfordert. Zusammenfassend folgt daraus, daß staatliches Han-
deln im Bildungsbereich auf Funktionsanforderungen spätkapitalistischer Gesellschaf-
ten reagieren muß, die in sich widersprüchlich sind und deshalb nur noch durch eine
konzentrierte Planung (die auch die konkurrierenden lokalen und regionalen Planun-
gen zu koordinieren hat) zu integrieren sind, ohne daß dabei die Widersprüchlichkeit
selbst aufgehoben wird. Der Trend zur konzentrierten Planung des Bildungsbereichs
ist in der BRD an drei Stationen abzulesen: An den Gründungen des Wissenschafts-
rats, des Bildungsrats und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Der
Wissenschaftsrat wurde zuerst gegründet. Dazu heißt es bei Hirsch und Leibfried:
»1957, also in dem Jahr, in dem erstmals in der Nachkriegszeit wieder relative Voll-
beschäftigung zu verzeichnen war, die EWG in Funktion trat und die Wiederaufrü-
stung Westdeutschlands eingeleitet wurde, kam es zur Errichtung des mit Vertretern
der forschungsintensiven Großindustrie, der Ordinarienoligarchie und der Staatsad-
ministration besetzten Wissenschaftsrats als eines formal zwar kompetenzlosen, fak-
tisch aber einflußreichen Planungsgremiums für den Wissenschaftsbereich« (Hirsch,
Leibfried 1971, 26). Acht Jahre später, als die Krise des Bildungssystems auch im
Schulbereich sichtbar wurde, kam es zu einem Abkommen zwischen den Ländern der
BRD und der Bundesregierung über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates (am
15. 7. 65). Der Bildungsrat ist für das gesamte Schul- und Weiterbildungswesen zu-
ständig, der Wissenschaftsrat für das Hochschulwesen. Der Bildungsrat ist ferner »fe-
derführend für die Lehrerbildung, auch soweit sie an Hochschulen stattfindet, der
Wissenschaftsrat für die Fachhochschulen, auch soweit sie noch gar keine Hoch-
schulen sind« (Becker 1971, 71).

Wissenschafts- und Bildungsrat sind weitgehend kompetenzlose Beratungsgremien

(der Wissenschaftsrat weniger, s. weiter unten), die Konzepte zum Ausbau des Bildungswesens erarbeiten und Empfehlungen aussprechen, über deren Realisierung sie nicht zu entscheiden haben. Die erste Phase konzentrierter Bildungsplanung kann mithin als *Konzeptplanung* begriffen werden.

Für die zweite Phase, die *Entscheidungsplanung*, mußten erst Änderungen des im Bildungsbereich extrem föderalistisch verfaßten Grundgesetzes der BRD vorgenommen werden, die im Anschluß an die Rezession der Jahre 1966/67 erfolgten. Eine Grundgesetzänderung vom 12. 5. 69 schuf die Voraussetzungen für eine Zentralisierung der administrativen Kompetenzen (1) durch die Übertragung der Zuständigkeit für die Hochschul-Rahmengesetzgebung auf den Bund (Art. 75, Abs. 1a GG), (2) durch die grundgesetzlich abgesicherte Beteiligung des Bundes an der Hochschulfinanzierung (Art. 91a GG) und die damit verbundene Einsetzung eines Planungsausschusses für den Hochschulbau nach dem Hochschulbauförderungsgesetz, das den Wissenschaftsrat an der Entscheidungsplanung beteiligt, und vor allem durch (3) die Absicherung des Zusammenwirkens von Bund und Ländern bei Bildungsplanung und Forschung (Art. 91 b GG). Auf der Grundlage des Art. 91 b GG wurde am 25. 6. 1970 ein »Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung« (BLK) geschlossen.

Zu den Aufgaben der BLK gehört es lt. Art. 2 des Verwaltungsabkommens (Hirsch, Leibfried 1971, 387 ff.), »einen gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten« und »unter Berücksichtigung der Bedarfsfeststellungen des Bundes und der Länder den voraussichtlichen Finanzbedarf für die Verwirklichung der Pläne und Programme zu ermitteln und Vorschläge für die Finanzierung und die Bereitstellung der erforderlichen Mittel durch Bund und Länder auszuarbeiten (gemeinsames Bildungsbudget)«. Die BLK hat sich am 29. 7. 1970 zur konstituierenden Sitzung zusammengefunden und drei Jahre später (am 15. 6. 1973) einen Bildungsgesamtplan (BGP) und ein Bildungsbudget beschlossen. Damit hat die BLK ihre wesentliche Aufgabe erfüllt und die Phase der Entscheidungsplanung zu einem ersten Abschluß gebracht.

Die aktuelle Bildungsplanung steht danach am Beginn der dritten Phase, der *Realisierungsplanung*. Die Realisierungsplanung ist im Rahmen der gesamtstaatlichen und durch den BGP kodifizierten Vorgaben in erster Linie Aufgabe der Landesregierungen, Kommunen und Kreise. Sie steht vor einer Fülle bildungspolitischer und planungstechnischer Probleme.

Aus bildungspolitischer Sicht enthält der vorgegebene Entscheidungsrahmen gerade in den wichtigsten Bereichen offene Stellen: So konnten sich die Entscheidungsträger auf Bundesebene z. B. nicht darüber einigen, ob die Orientierungsstufe schulformunabhängig oder -abhängig organisiert werden soll, ob die Sekundarstufe I in Form der integrierten Gesamtschule geführt werden soll oder nicht und ob die Lehrer aller Schulstufen gleich oder unterschiedlich lang ausgebildet werden sollen. Planungstechnische Schwierigkeiten sind vor allem deshalb zu erwarten, weil einerseits die Planungsträger nur in den seltensten Fällen über ausreichende Planungsressourcen (nicht funktionsgerechte Organisation der Bildungsverwaltung, unzureichend ausgebildete Mitarbeiter, usw.) verfügen und die Bildungsforschung bisher wenig dazu beigetragen hat, die Grundlagen der Realisierungsplanung zu klären und Methoden der Implementation zu entwickeln.

Im folgenden ist es deshalb auch nur möglich, eine vorläufige Dimensionsanalyse

des Planungsprozesses zu versuchen, die vielleicht geeignet ist, politökonomische und planungstechnische Studien vorzubereiten.

Analog zu bereits etablierten Fachplanungen (z. B. Regionalplanung) kann zunächst die Dimension des Ablaufs des Planungsprozesses in die folgenden Schritte untergliedert werden:

- a) Auswahl und Abgrenzung des Planungsfeldes (z. B. des öffentlichen Schulsystems)
- b) Vorläufige Bestimmung der Zielvorgaben (z. B. Rahmenrichtwerte des BGP)
- c) Analyse der Ausgangssituation (z. B. Bestand an Schulgebäuden)
- d) Prognose der Entwicklungstrends unter Berücksichtigung des 2. Schrittes (z. B. Vorausschätzung der Schülerzahlen)
- e) Spezifikation des Zielsystems unter Berücksichtigung des 2., 3. und 4. Schrittes (z. B. Gesamtschule oder nicht, zentralisierte oder dezentralisierte Versorgung mit Schulen)
- f) Programmierung (Festlegung der Realisierungsschritte im Gesamtzusammenhang eines Ziel-Mittel-Systems)
- g) Implementation, d. h. Durchführung der Planung
- h) Evaluation, d. h. Überprüfung, ob die Durchführung der Planung vom Zielsystem und der Programmierung abweicht
- i) Revision und Fortschreibung der Planung.

Ferner kann die Zieldimension des Planungsprozesses untergliedert werden in

- a) Ausbauplanung und b) Reformplanung.

Ausbauplanung stellt das überlieferte Bildungssystem nicht in Frage, sondern paßt es punktuell den jeweiligen Verwertungs- und Systemstabilisierungsstrategien an, z. B. wenn unter Beibehaltung des viergliedrigen Bildungswesens (Organisation) das 10. Pflichtschuljahr oder das Berufsgrundbildungsjahr eingeführt werden. *Reformplanung* zielt auf grundsätzliche inhaltliche und strukturelle Änderungen des Bildungswesens ab. Wenn inhaltliche Änderungen intendiert werden, dient Bildungsplanung der »Revision des Curriculum« (Robinson 1967). Eine strukturelle Änderung bewirkt z. B. die Einführung der Gesamthochschule. Komplexe Bildungsplanung muß die Interdependenz bzw. das Implikationsverhältnis von Inhalt und Struktur beachten.

In der Dimension der Komplexität des Planungsprozesses kann analytisch zunächst unterschieden werden zwischen a) Zielplanungen und b) Maßnahmeplanungen.

Der *Zielplanung* unterliegt zumeist ein verhältnismäßig langfristiger Zeithorizont, vor dem das Bild der zukünftigen Schul- oder Hochschulstruktur entworfen und neue Bildungsinhalte skizziert werden. Präzisierte Zielplanungen konkretisieren z. B. die zukünftige Schulstruktur anhand von Standort- und Bauprogrammen unter Nutzung bzw. Umnutzung der vorhandenen Bausubstanz und erläutern die neuen Bildungsinhalte durch Rahmenrichtlinien, Stundentafeln usw.

Die *Maßnahmeplanung* oder auch operative Planung bezieht sich auf die Aktionen, die in den nächsten zwei bis höchstens fünf Jahren ausgeführt werden sollen, deren Finanzierung in Haushalts- oder mittelfristigen Finanzplänen und deren Abstimmung mit anderen Fachplanungen bereits gesichert ist. Dabei ist in der Dimension des Planungsgegenstandes zu unterscheiden zwischen a) Planungen der Infrastruktur und b) Transformationsplanungen.

Planungen der Infrastruktur beziehen sich auf materialisierbare Planungsakte, wie z. B. Neubau eines Schulhauses oder Erweiterung des Stellenkegels einer Abteilung der Hochschule.

Transformationsplanungen intendieren in erster Linie Änderungen von Bewußtseins-

lagen und Verhaltensweisen, z. B. die Revision des Verständnisses von eigensprachlichem Unterricht (der z. B. weniger als Medium der Aneignung von Literatur und mehr als Medium der Kommunikation dienen soll) oder die Einführung neuer Lehr- und Lernstile (z. B. weniger lehrzentrierten und mehr schülerzentrierten Unterricht.)

Die Umwandlung der vertikal gegliederten in eine horizontal gestufte Schulorganisation ist Aufgabe einer höchst komplexen Planung, die sowohl die Planung der Infrastruktur (z. B. Umbau oder Umnutzung bestehender Gebäude) als auch die Transformationsplanung (z. B. Änderung der Bildungsinhalte und Einführung differenzierter Unterrichts, vgl. dazu Gerbaulet u. a. 1972) umfassen muß. Derlei komplexe Planungen, auch Entwicklungsplanungen genannt, betreffen zudem sowohl die Ziel- als auch die Maßnahmeplanung, wobei die einzelnen Maßnahmen konsistent auf die Zielplanung bezogen sein müssen, und sie verlangen gerade aus funktionaler Sicht die Mitbestimmung und Mitwirkung der Beteiligten, deren Modus allerdings noch weitgehend ungeklärt ist (Rolff, Klemm, Hansen 1974).

Entwicklungsplanungen werden den Trägern der Realisierungsplanung zunehmend durch gesetzliche oder Verwaltungsvorschriften zur Auflage gemacht. Immer mehr Kultusministerien verlangen von den Schulträgern die Aufstellung von Schulentwicklungsplanungen (SEP), die sowohl Ziel- als auch Maßnahmeplanungen umfassen müssen; und der »Entwurf zur Vorbereitung des Regierungsentwurfs eines Hochschulrahmengesetzes« vom 29. 6. 1973 verlangt von jeder Hochschule die Aufstellung einer Hochschulentwicklungsplanung (HEP) und von den Landesregierungen die Erstellung von mehrjährigen Hochschulgesamtplänen auf der Grundlage der HEPs und unter Beachtung des gemeinsamen Rahmenplans nach § 5 des Hochschulbauförderungsgesetzes. Die entscheidende Frage an alle offiziellen Entwicklungspläne lautet, ob sie den Weg der Reform gehen werden oder als Ausbauplanungen bloß dem Bestehenden verhaftet bleiben. Die Offenheit und curriculare Unbestimmtheit der gesamtstaatlichen Entscheidungsplanung läßt beide Wege zu. Die politökonomische Analyse führt indes zu der realistischen Einschätzung, daß Bildungsplanung im Zusammenhang allgemeiner Wachstumsstrategien kaum mehr als rationalisierte Ausbauplanung sein kann.

Angesichts dieser Einschätzung haben Reformplanungen lediglich in Form von geplanten Innovationen, auch Experimentalprogramme genannt (Becker 1971, 75 ff.), Realisierungschancen. Experimentalprogramme müssen sich in Anknüpfung an den widersprüchlichen Funktionszusammenhang von Ausbildung und Kapitalverwertung sowohl auf Inhalts- wie auf Strukturfragen beziehen. Wenn sie allerdings isoliert und separiert von den allgemeinen Entwicklungsplanungen erfolgen, werden sie zu belanglosen, zudem das Reformpotential paralysierenden Reforminseln. Deshalb ist für eine fortschrittliche Bildungsplanung zu fordern, daß sie dafür sorgt, daß die neuen Erfahrungen, die die Experimentalprogramme systematisch erzeugen, auf das gesamte Bildungssystem zurückwirken (Dissemination), die Ziel- und Maßnahmeplanung modifizieren und so möglicherweise immer wieder neue Reformanstöße geben. Dann beginnen sich Reformansätze zu überholen und zu überlagern. Reform wird zu einem Dauerprozeß, der sich als »rollende Reform« beschreiben läßt.

Für die Bildungspolitik entsteht dann das Problem, innovative Experimentalprogramme einzuleiten und systematisch in die Entwicklungsplanung rückzukoppeln. Die Bildungsforschung steht dann vor der bisher kaum angegangenen Aufgabe, den notwendigen Zusammenhang von innovativen Einzelexperimenten einerseits und Veränderung des Gesamtsystems andererseits systematisch zu untersuchen. HANS-G. ROLFF

→ Bildungsökonomie, Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungsverwaltung, Bildungswesen, Chancengleichheit, Evaluation, Mitbestimmung, Politische Ökonomie.

LITERATUR

Altwater, E. u. F. Huiskens (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Politladen 1971. = Politladen-Druck 1. Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 483. Dt. Bildungsrat, Bildungskommission (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. 2. 1970. Bonn: Bundesdr. 1970. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, beschlossen am 18. Okt. 1971. Bd 2. Statistische Angaben zum bestehenden Bildungssystem. Bonn: Geschäftsstelle der BLK 1971. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan und Bildungsbudget. Verabschiedet am 15. 6. 1973. Stuttgart: Klett 1973. Gerbaulet, S. (u. a.): Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England u. Schweden. Stuttgart: Klett 1972. Hirsch, J. u. St. Leibfried: Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 480. Hüfner, K. u. J. Naumann, (Hrsg.): Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme. Stuttgart: Klett 1971. Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft. Düsseldorf. 1 (1973) ff. Masuch, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1973. = rororo-Sachbücher. Bd 6813. Nitsch, W.: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Weinheim: Beltz 1973. = Literatur- u. Forschungsberichte zur Pädagogik. Bd 4. Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1967. Rolff, H.-G., K. Klemm, G. Hansen: Die Stufenschule. Ein Leitfaden zur kommunalen Schulentwicklungsplanung. Stuttgart: Klett 1974. Schul-Management: Zeitschrift für Erneuerung und Demokratisierung im Bildungswesen durch Planung, Organisation, Kooperation. Braunschweig. 1 (1970) ff. Straumann, P. R.: Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie. In: Leviathan. 1 (1973) 1, S. 71–89. Wissenschaftsrat (Hrsg.): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd 1–3. Bonn: Bundesdr. 1970.

Bildungspolitik – Bildungsreform

1. Definition und historisch-systematische Erklärung ihrer Entstehung

Unter Bildungspolitik – Bildungsreform soll im folgenden die staatlich organisierte Gestaltung und Weiterentwicklung von Erziehungs- und Ausbildungsprozessen verstanden werden, die von der Vorschulerziehung bis zur Erwachsenenbildung und zur wissenschaftlichen Ausbildung reicht. Ihren historischen Ausgangspunkt und realen Hintergrund findet die Bildungspolitik im Prozeß der zunehmenden Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung, der das Pendant zur fortschreitenden Vergesellschaftung des Produktionsprozesses in der bürgerlichen Gesellschaft bildet. Damit ist der historische Ursprung wie auch das Entwicklungsprinzip der Bildungspolitik benannt: als systematische staatliche Aktivität, die die zumeist in rein privaten Einrichtungen wie Familie oder in Organisationen von halböffentlichem Charakter (z. B. Kirchen, Berufsständen, Zünften) institutionalisierten Ausbildungsprozesse ablöste,

wird Bildungspolitik zu dem Zeitpunkt erforderlich, als diese traditionellen Trägerinstitutionen von Bildung das für die gesellschaftliche Reproduktion notwendige qualitative Arbeitsvermögen nicht mehr sicherstellen können. Dieser Zeitpunkt fällt in die Frühphase des Kapitalismus, wo die Flüssigkeit des Arbeitsvermögens, d. h. seine möglichst allgemeine, ubiquitäre Anwendbarkeit in unterschiedlichen Produktionsprozessen zur zentralen Voraussetzung der Entfaltung der kapitalistischen Produktionsweise wird.

Bevor sich freilich dieses Interesse in Form einer allgemeinen Ausbildungspflicht durchsetzen konnte, waren lange Auseinandersetzungen um Erziehungs- und Schulgesetze erforderlich. Zumal in Deutschland ist dieses Stadium einer auf eine allgemeine Schulpflicht ausgerichteten staatlichen Schulpolitik vielfach erst im späten 18. Jahrhundert erreicht, ihre Realisierung gelang häufig erst im 19. Jahrhundert mit der Einrichtung von *Volksschulen*. Dieser Form staatlicher Bildungspolitik sind andere bildungspolitische Aktivitäten vorausgegangen, die sich aus der besonderen Rolle des absolutistischen Staates für die Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland erklären lassen: die Gründung von Universitäten, Akademien und Gymnasien (einschließlich ihrer Erweiterung um die »Realien«) sowie die Errichtung von Gewerbeschulen. Die stärkere Akzentuierung von sogenannter höherer Bildung und Wissenschaft entsprach der Situation einer Gesellschaft, die noch wenig Industrieproduktion aufzuweisen hatte, aber für Verwaltung, Handel, Militär, auswärtige Beziehungen und für die Entwicklung der Wirtschaft im eigenen Land qualifizierte Fachkräfte vor allem für den Staatsdienst benötigte. Doch auch die Ansätze einer allgemeinen Volksbildung sind im wesentlichen in dieser Zeit auf ökonomische Motive der Gewerbeförderung zurückzuführen. Dabei stehen im Vordergrund weniger *spezifische Qualifikationen*, als vielmehr die *Sicherstellung und Erhaltung der Arbeitskraft überhaupt*, deren langfristige Verwertbarkeit durch die großen Pauperisierungsprozesse, die den Übergang von der feudalen zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft begleiten, bedroht und die wegen der Ausbreitung von Bettlertum und Landstreichertum weder für kontinuierliche Erwerbstätigkeit noch – was für den absolutistischen Staat ein Problem annähernd gleichen Gewichts darstellte – für Militärdienst geeignet erschien. Dementsprechend ist die frühe Bildungspolitik für die Masse der Bevölkerung auch in ihren Inhalten in erster Linie auf die Vermittlung von Arbeitstugenden wie Unterordnung, Gehorsam, treue Pflichterfüllung, Zuverlässigkeit u. a. abgestellt, Inhalte insgesamt, die politisch den bis dahin im Bildungswesen starken kirchlichen Einfluß eher festigten als schmälernten, da sie über Bibel und Katechismus am eindringlichsten vermittelbar erschienen!

Die hier skizzierte Konzeption für eine allgemeine Volksbildung in der Frühzeit der bürgerlichen Gesellschaft konnte auch vorerst bei deren weiterer Entfaltung Gültigkeit behalten. Die Motive für die Durchsetzung und Erweiterung allgemeiner Schulpflicht im 18. und vor allem im 19. Jahrhundert sind weniger humanistisch und philanthropisch, als die Bildungstheorie der damaligen Zeit Glauben macht. Sie entspringen zunächst dem *Schutzinteresse der Arbeitskraft* gegenüber einem mit Kinder- und Frauenarbeit hemmungslos die physische Reproduktionsbasis der Arbeiterklasse vernichtenden Kapitalismus. Der bürgerliche Staat muß dieses Interesse, das das immanente Interesse der Arbeiter an der Sicherung ihres einzigen Besitzes, der Arbeitskraft, wie auch das langfristige Interesse des Kapitals an Erhaltung seiner Reproduktionsbasis ist, auch gegen den Widerstand sowohl einzelner Arbeiter, die ihr Familien-

einkommen geschmälert sehen, als auch der vielen empirischen Einzelkapitale durchsetzen, die ihre aktuellen Exploitationschancen bedroht sehen. Wie schwer und langwierig im Einzelfall diese Durchsetzung gewesen ist und wie sehr es dazu auch des Kampfes der Arbeiterklasse bedurfte, wird am Beispiel der englischen Erziehungsgesetzgebung exemplarisch deutlich (vgl. hierzu Marx, Kapital Bd. I, 504–527; auch Flatow/Huisken 1973, 137 ff.).

Die staatliche Bildungspolitik etabliert in Deutschland ein Bildungssystem, das als Abbild der bürgerlichen Klassengesellschaft bezeichnet werden kann: seine eine Seite bildet sogenannte Volksschulbildung für die überwiegende Mehrheit der Kinder, die zumindest in den ersten vier Schuljahren formal den Gleichheitsgrundsatz in der Vereinigung der Kinder aus allen Gesellschaftsgruppen realisiert; seine andere Seite ist die sogenannte höhere Bildung der Gymnasien, die zwar *formal* allen, *real* aber in erster Linie den Kindern aus den klassischen bürgerlichen Schichten offen steht. Der Klassencharakter dieser beiden Bildungstypen, zwischen die gleichsam als Schule einer mittleren Pufferschicht von Angestellten und kleineren Gewerbetreibenden die Realschule geschoben ist, dokumentiert sich nicht allein in den gesellschaftlichen Herkunftsrgruppen der Schüler, sondern wird vor allem durch die funktionale Zuordnung zu späteren Bereichen der gesellschaftlichen Arbeit ausgewiesen, die die Didaktik der Schultypen weitgehend bestimmt: die Volks- (und heutige Haupt-)Schule ist auf die Heranziehung des Arbeitskräftenachwuchses im Bereich der ausführenden Arbeit ausgerichtet, die Gymnasien sind auf freie, anleitende und verwaltende Tätigkeiten bezogen und bereiten auf den Erwerb der dazu in der Regel erforderlichen wissenschaftlichen Qualifikationen vor.

Diese Grundstruktur, die sich in der Konstituierungsphase des bürgerlichen Bildungssystems herausgebildet hat, hat sich mit einigen Modifikationen und mit Differenzierungen vor allem innerhalb der ›höheren Bildung‹ bis heute erhalten. Erst im Gefolge der neuesten *Bildungsreform*, die nach Ende der Rekonstruktionsphase in der Bundesrepublik seit Mitte der sechziger Jahre intensiver vorangetrieben worden ist, werden Ansätze zur Veränderung dieser Grundstruktur diskutiert und erprobt, etwa in Form von integrierten Gesamtschulen. Sie verdanken ihre Entstehung einmal dem erhöhten Bedarf an intellektuellen Qualifikationen auf vielen Ebenen der gesellschaftlichen Arbeit, in Sonderheit der Expansion von Tätigkeiten mit wissenschaftlicher Vorbildung; zum anderen sind sie zu verstehen als Resultat von politischen Legitimationsstrategien, der Festigung des Scheins der Gleichheit, die man mit Hilfe von Bildungspolitik durchsetzen will (vgl. hierzu Bourdieu/Passeron 1971; Offe 1972). Welche Realisierungschance die weitgesteckten Ziele der Bildungsreform (vgl. etwa Deutscher Bildungsrat 1970) haben, läßt sich gegenwärtig noch nicht endgültig sagen. Die jüngste Entwicklung seit Beginn der siebziger Jahre, wie sie sich in der Geschichte des *Bildungsgesamtplans*, des ersten übergreifenden Bildungsplankonzepts, niederschlägt, deutet eine Drosselung, wenn nicht Stagnation und tendenzielle Regression der Bildungsreform an.

II. Probleme der staatlichen Kompetenz in der Bildungspolitik

Die bisherige historische Entwicklung hat eine Tendenz zur Ausdehnung der Bildungspolitik als Resultat zunehmender Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung gezeigt. Nicht beantwortet ist damit die Frage nach den *Bestimmungsgrößen dieses Bereichs staatlicher Politik* in ihren konkreten Entscheidungen und in ihren

langfristigen Konzepten. Der Hinweis darauf, daß der bürgerliche Staat letztlich immer das Interesse des Kapitals vertreten müsse, bleibt eine politisch unfruchtbare Tautologie, aus der sich keine konkreten Schlußfolgerungen für den Qualifikationskampf und die Einschätzung aktueller politischer Maßnahmen ziehen lassen. Um die gerade im Bildungssektor verbreiteten und mit Hilfe von Bildungspolitik stabilisierten Gleichheitsillusionen (Chancengleichheit) durchstoßen, um überzogene Vorstellungen von der gesellschaftsverändernden Relevanz des Ausbildungssektors relativieren und Ansätze einer Qualifikationspolitik im Interesse der Arbeiterklasse richtig – d. h. den Bedingungen adäquat – bestimmen zu können, ist es erforderlich, *das Verhältnis von staatlicher Bildungspolitik und Kapitalverwertungsprozeß* grundsätzlich zu erörtern. Damit ist zugleich die Frage nach der *staatlichen Planungskompetenz* im Bildungssektor gestellt. Die Frage nach der *Planungskompetenz des Staates* ist die Frage nach seinen Möglichkeiten, politische Ziele unabhängig von den Verwertungsinteressen des Kapitals setzen und realisieren zu können. Sie ist in bezug auf den *Grad der Unabhängigkeit staatlicher Interventionen* vom Kapitalverwertungsprozeß im Laufe der letzten Jahre unterschiedlich beantwortet worden, was von zum Teil weitreichenden politisch-strategischen Folgen ist. Ausgangspunkt dieser Diskussion ist allemal die *Abgehobenheit der staatlichen Politik vom unmittelbaren Produktionsprozeß*, die von der einen Seite von Autoren als »relative Autonomie« seiner Politik gesehen wird, mit Betonung von Autonomie, d. h. mit *weiten Handlungsspielräumen* und der Chance, von der staatlichen Politik *transformierend* in die Produktion einzugreifen, von der anderen Seite als »relative Autonomie«, mit Betonung der Abhängigkeit, interpretiert wird. Der Primat des strategischen Ansatzes zur Veränderung der Gesellschaft ist damit deutlich: das eine Mal die staatliche Politik, das andere Mal der Produktionsprozeß. Zwischen diesen beiden gleichsam idealtypisch herausdestillierten Polen lassen sich die differenzierten Positionen von ihrem theoretischen Hintergrund her ansiedeln. In bezug auf die Bildungspolitik ist die erste Position von einem Autorenkollektiv des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ausgeführt worden. An ihren Deduktionen lassen sich die Probleme der staatlichen Planungskompetenz verdeutlichen (vgl. Armbruster u. a. 1971).

Die Berliner Autoren leiten die staatlichen Handlungschancen, von ihnen als »relative Autonomisierung« des Bildungsbereichs gefaßt, aus drei Momenten ab: 1. aus einer zunehmenden »Entspezialisierung der Ausbildungen«, die aus der Zunahme allgemeiner »prozeßunabhängiger« Qualifikationen technischer, intellektueller und sozialer (kommunikativer) Art im Gefolge des ökonomisch-technischen Wandels resultierten; 2. aus einem systembedingten »methodischen Prognosedefizit«, dem zufolge eine genaue prognostische Erfassung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarfs nicht möglich sei und eine permanente »Produktion »qualitativ« überschüssiger Qualifikationen« (Armbruster u. a. 1971, 41) hervorgerufen werde; zusätzlich sei eine Tendenz zur Unterdeterminierung des Bildungssystems infolge von dessen rapiden Wandlungstendenzen zu konstatieren, die in die gleiche Richtung der Hervorbringung von Überschußqualifikationen wirke; 3. aus einem »politischen Prognosedefizit«, das aus dem Grundrecht auf Chancengleichheit und freie Berufswahl und der Nichtkalkulierbarkeit seiner Inanspruchnahme durch die Gesellschaftsmitglieder abgeleitet wird, wobei unterstellt wird, daß ein Abbau dieser Grundrechte wegen ihrer hohen legitimatorischen Funktion für bürgerliche Demokratien nicht gut möglich sei. Alle drei Momente konstituieren eine weitgehende Unabhängigkeit der staatlichen Bildungs-

litik vom kapitalistischen Produktionsprozeß und ermöglichten nicht nur die Schaffung von Überschußqualifikation, sondern erforderten diese geradezu.

Gegen diese neue Variante liberaler Bildungspolitiktheorie, deren Originalität in der Aufnahme systemkritischer Aspekte liegt – was ihrer liberalen Grundtendenz jedoch keinen Abbruch tut –, ist von marxistischer Seite geltend gemacht worden, daß sie den tatsächlich wirksamen Zusammenhang von staatlicher Bildungspolitik und Produktion nicht erfasse, sondern der aus der *Abgehobenheit der staatlichen Sphäre vom unmittelbaren Produktionsprozeß* abgeleiteten und hervorgebrachten *Autonomie-Illusion staatlicher Politik* aufsitze. Die folgenden Argumente, die gegen die referierte liberale Position und alle ihr ähnlichen Ansätze von Bildungspolitiktheorie vorgebracht werden können, markieren zugleich einige zentrale Problemstellungen und Hypothesen einer Politischen Ökonomie der Bildungspolitik. Sie gehen alle vom unauflösbaren Zusammenhang von Politik und kapitalistischem Produktionsprozeß aus und artikulieren die Begrenzungen der Politik durch die sich durchsetzenden Gesetzmäßigkeiten der Kapitalverwertung:

1. Der Gegensatz zwischen der privaten Verfügung über den Arbeitskräfteeinsatz und der gesellschaftlichen Organisation der Schaffung von Arbeitsvermögen (Ausbildung) sichert auf lange Sicht denjenigen, die über die Produktion bestimmen, auch die Bestimmung über das Ausmaß und die Qualität der zu vermittelnden Ausbildung, da sie die Formen der Arbeitsteilung und damit den Qualifikationsbedarf maßgeblich beeinflussen. Die Nichtplanbarkeit des Arbeitsvermögens (*»Prognosedefizit«*), die der – wie immer ausgeprägten – Anarchie des Marktes geschuldet ist, kann zwar temporär größere Ungleichgewichte zwischen geschaffenen und tatsächlich eingesetzten Qualifikationen hervorbringen und auch einen der institutionellen Trennung von Ausbildung und Produktion geschuldeten, begrenzten Qualifikationsüberhang bewirken, nicht aber auf lange Sicht zu einer gegen den realen Bedarf konzipierten Bildungspolitik führen, da nicht verwertbare Qualifikationen verkümmern und dieser Sachverhalt durch die individuellen Bildungsinteressen und die öffentliche Bildungspolitik antizipiert wird. Der Qualifikationsbedarf freilich darf nicht als unbeeinflussbare statische Größe gefaßt werden, sondern steht der politischen Veränderung durch den Kampf der Produzenten um eine Veränderung der Organisation der Produktion offen.

2. Die Bildungskosten sind ein Faktor im Gesamt der unproduktiven Ausgaben zur Sicherung der Reproduktionsbedingungen und werden damit durch ihren Bezug zum Verwertungsprozeß bestimmt. Da – alle anderen Bedingungen gleichgesetzt – eine Erhöhung der Bildungskosten den Wert der Arbeitskraft erhöhen und somit die Profitrate senken müßte, gibt es eine *permanente Tendenz zur Minimierung der Ausbildungsaufwendungen*. Diese Tendenz ist *nicht absolut*, sondern *relativ zum notwendigen Qualifikationsbedarf*, d. h. sie wird nach unten begrenzt durch den Aufwand, der zur Herausbildung des Arbeitsvermögens nötig ist, das bei einem gegebenen Stand der Technik die Produktion aufrechterhalten und weitertreiben kann. Innerhalb dieser allgemeinen Tendenz wirken die Krisen des Kapitalismus (z. B. Konjunkturkrisen) noch verstärkend restriktiv auf eine Expansion der Bildungsausgaben, da in ihnen andere Verwendungszwecke in den öffentlichen Haushalten (z. B. Investitionsförderung) Priorität erhalten. Die bereits erwähnte Entwicklung der Bildungsprogrammatik Ende der sechziger / Anfang der siebziger Jahre mit ihren kontinuierlichen Abstrichen am Finanzvolumen legt für diesen Zusammenhang Zeugnis ab und ist nur durch ihn richtig interpretierbar (vgl. Entwicklung des Bildungsgesamtplans).

3. Die beiden zuvor skizzierten Restriktionsmechanismen, die dem prinzipiellen Zusammenhang von Bildungspolitik und Kapitalverwertung geschuldet sind, führen auf der Ebene des politisch-administrativen Handelns zu einer *Reduzierung der staatlichen Planungskompetenz und Planungskapazität*. Die bildungspolitischen Programme sind selbst unter der Voraussetzung des besten Willens kaum über längere Zeiträume konzipierbar, da die Entwicklung von Preisen und Arbeitsmarkt nicht in die Kompetenz des Staates fällt, dessen Planungen im Bildungsbereich aber sehr wohl berührt. Die Angewiesenheit auf die private Wirtschaft etwa im Bereich der Bau- und Sachinvestitionen und der Zwang, die Tarifpolitik dem allgemeinen Tauschprozeß anzunähern, begrenzt die Planungskompetenz ebenso wie die Nichtabschätzbarkeit des Arbeitskräftebedarfs; sie machen eine langfristige Bildungsplanung der öffentlichen Hand unmöglich, wofür als empirischer Beleg wiederum die Geschichte des Bildungsgesamtplans dienen kann.

Die hier angedeuteten Zusammenhänge von Bildungspolitik und Kapitalverwertung, die hier nur als systematische Ausgangspunkte für konkrete Analysen bildungspolitischer Entscheidungen gleichsam als heuristische Hypothesen formuliert worden sind, haben strategische Relevanz für bildungspolitische Konzepte, die eine Verbesserung der Ausbildungssituation für die Mehrheit der Bevölkerung anstreben. Sie besagen, daß dieses Ziel nicht allein oder auch nur in erster Linie auf dem Weg ›rein bildungspolitischer Forderungen‹ an die Kultusadministrationen durchzusetzen ist, sondern eine Politik der Veränderung der Organisation der Produktion zur Voraussetzung hat. Eine Demokratisierung des Bildungssystems als oberste bildungspolitische Maxime ist letztlich ohne eine Demokratisierung der Produktion nicht denkbar.

MARTIN BAETHGE

→ Bildungsplanung, Bildungswesen, Chancengleichheit, Demokratie – Demokratisierung, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

LITERATUR

Altwater, E.: Zu einigen Problemen des Staatsinterventionismus. In: Probleme des Klassenkampfes. 1972, 3, S. 1–53. Armbruster, W., H.-J. Bodenhöfer, W. D. Winterhager: Arbeitswirtschaftliche Probleme einer aktiven Bildungspolitik. In: IAB/BAVAV (Hrsg.): »Mitteilungen«. März 1969, Nr. 7, S. 544–558. Armbruster, W., H.-J. Bodenhöfer (u. a.): Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Berlin 1971. Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen. In: betrifft: erziehung. 5 (1972) 11, S. 19–28. Baethge, M., F. Gerstenberger (u. a.): Produktion und Qualifikation. Göttingen (SOFI-Ms.) 1973. Bildungsbericht 70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1970. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. Bourdieu, P., J.-C. Passeron: Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In: Bourdieu, P., J.-C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett 1971, S. 190–229. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. Flatow, S. von, F. Huiskens: Zum Problem der Ableitung des bürgerlichen Staates. In: Probleme des Klassenkampfes. 7 (1973), S. 83–153. Fleischmann, W. (u. a.): Materialien zum Problem der ökonomischen Implikationen von Schulreform in der BRD von 1945–1970. In: Altwater, E., F. Huiskens (Hrsg.): Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors.

Erlangen: Politladen 1971, S. 113–166. = Politladen-Druck. Bd 1. Marx, K.: Fabrikgesetzgebung. (Gesundheits- und Erziehungsklauseln.) Ihre Verallgemeinerung in England. In: Marx: Das Kapital. Bd 1. 8. Aufl. Berlin: Dietz 1972, S. 504–527. = Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 23. Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp Bd 549. Stubenrauch, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München: Juventa Verl. 1971.

Bildungsrecht

Erziehung und Recht scheinen miteinander unverträgliche Begriffe zu sein. Für die »Autonomie des Pädagogischen« symbolisiert das Recht die Fremdbestimmung schlechthin – staatliche oder private Herrschaft, bürokratische Regulation, drohende Gerichtsverfahren. Das öffentliche Bildungswesen blieb in der Tat in Deutschland bis in unsere Zeit hinein eine »Insel des Absolutismus«, so daß die Forderung nach »pädagogischer Autonomie« lange Zeit die Illusion nähren konnte, mit der Zurückdrängung von Recht und Verwaltung werde das »Reich pädagogischer Freiheit« anbrechen. Die Institutionen des liberalen Rechtsstaates konnten sich erst unter der Herrschaft des Grundgesetzes im öffentlichen Bildungswesen durchsetzen, und zwar zunächst der Rechtsschutz, das heißt die Möglichkeit, gegen Entscheidungen der Schule die Gerichte anzurufen (BVerwGE 1/263), sodann die prinzipielle Grundrechtsbindung, das heißt die Geltung der Grundrechte auch innerhalb der Schule (BVerwGE in DÖV 1965/638) und neuerdings auch der Gesetzesvorbehalt, das heißt die Regelung wichtiger Fragen durch Gesetz (BVerfGE 33/303, 34/165). Die Überwindung absolutistischer Relikte hat die Relevanz des Rechts im Bildungswesen jedoch nicht verringert, sondern im Gegenteil gesteigert. Die Frage nach dem Verhältnis von Recht und Erziehung stellt sich deshalb auch unter veränderten verfassungsrechtlichen Voraussetzungen mit unverminderter Schärfe.

Erziehung und Recht verbindet heute der Verlust von traditionsgeleiteter Handlungssicherheit. Überlieferte Normen, Dogmen, Begriffe und Interpretationen, die die pädagogische beziehungsweise die juristische Praxis jahrzehntelang, manchmal sogar jahrhundertlang bestimmten, sind uns fragwürdig geworden. Es sah dann einige Jahre lang so aus, als ob die verspätete Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorie und Forschung die verlorene traditionelle Handlungssicherheit neu begründen würde. Diese »realistische Wendung« zerstörte zwar die Illusionen »pädagogischer beziehungsweise juristischer Autonomie« und setzte den Prozeß einer langsam fortschreitenden wissenschaftlichen Aufklärung des Handlungsfeldes in Gang; diese »realistische Wendung« offenbarte jedoch auch die Ohnmacht einer als Sozialwissenschaft konzipierten Erziehungs- beziehungsweise Rechtswissenschaft vor den Handlungsproblemen der Praxis. Angesichts der Handlungszwänge, die sowohl von der pädagogischen als auch von der juristischen Praxis ausgehen, muß eine sozialwissenschaftliche Jurisprudenz erstens die Analyse der Konflikte im Bildungswesen liefern, zweitens die soziale Funktion von Normen und Verfahren prüfen sowie drittens Modelle für die Lösung der Konflikte entwickeln und gegebenenfalls anwenden. Ich fasse die Konflikte im Bildungswesen unter drei Schlagworten zusammen: *Sozialisation, Differenzierung, Pluralismus* und handle abschließend von *Verfahren*.

1. Im *Sozialisationskonflikt* geht es um das Verhältnis von Bildung und sozialem Wandel. Besitzt das Bildungswesen die Aufgabe, die jeweilige Gesellschaftsordnung

zu reproduzieren, oder gestattet es, eben diese Gesellschaftsordnung in Frage zu stellen, sich von ihr zu emanzipieren oder sie gar zu revidieren? Das Bildungsrecht entscheidet diesen Konflikt durch die Staatsaufsicht über das Schulwesen (Art. 7 Abs. I GG) sowie durch die Grundrechte. Die traditionelle extensive Interpretation der Staatsaufsicht (»die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens« – BVerwGE 6/101) gibt dem Staat die Herrschaft über Curriculum, Zugang und Abgang, Personal und Finanzen. Daneben sichern Grundrechte die Bestimmung von »Bildungsunternehmern« über die von ihnen – unter staatlicher Aufsicht – organisierten privaten Bildungsangebote (Art. 7 Abs. 4, 12 Abs. 1 GG). Die Grundrechte der Lehrenden und Lernenden beziehungsweise deren Eltern sind demgegenüber nur schwach ausgebildet: Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 Abs. 3), Elternrecht (Art. 6 Abs. 2), freie Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1). Die traditionelle Verfassungstheorie definiert sie erstens als Freiheitsrechte und als institutionelle Garantien, das heißt als Begrenzungen des Staates und als Festschreibungen des organisatorischen Status quo, ohne den Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit zu einer kollektiven Veränderung des Status quo einzuräumen. Die traditionelle Verfassungstheorie sieht in den Grundrechten zweitens prinzipielle Rechte gegen den Staat, die gegen die ihrerseits grundrechtlich geschützten privaten »Bildungsunternehmer« nicht greifen. Neuere verfassungstheoretische Ansätze versuchen deshalb, die Grundrechte als Teilnahmerechte zu konzipieren, die die Lehrenden und Lernenden zu eigener Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse befähigen sollen, und zwar sowohl bei staatlicher als auch bei privater Herrschaft über die Bildung (Nitsch u. a. 1965, Stein 1967, Stock 1971). Die Privilegierung der Position der Hochschullehrer und der Eltern durch die jüngste Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts setzt diesen Bemühungen allerdings Grenzen (BVerfGE 34/165, 35/79).

2. Im *Differenzierungskonflikt* geht es um die Dauer gemeinsamer und gleicher Bildung für alle, das heißt, unabhängig von Religion, Leistung und Klasse. Die beiden Brennpunkte der Auseinandersetzung sind bzw. waren: Gemeinschaftsschule, Integration in der Sekundarstufe I und II (z. B. Förderstufe). Der Konflikt um die konfessionelle Differenzierung, in dem sich das Grundgesetz neutral verhalten hatte, wurde durch Revisionen mehrerer Landesverfassungen in den vergangenen Jahren weitgehend im Sinne der Gemeinschaftsschule gelöst. Zur Lösung des Konfliktes um die »pädagogische« und »soziale« Differenzierung stellt das Grundgesetz den Gleichheitssatz (Art. 3 Abs. 1 und 3) sowie die Sozialstaatsklausel (Art. 20 Abs. 1) bereit. Für die traditionelle Verfassungstheorie und -rechtsprechung gebietet der Gleichheitssatz jedoch nur die Gleichbehandlung von Gleichen, nicht aber Egalisierung und Kompensation von Ungleichheit. Neuere verfassungstheoretische Versuche richten sich deshalb darauf, das Prinzip der Chancengleichheit verfassungsfest zu machen (Scholler 1969) – bisher jedoch ohne durchschlagenden Erfolg. Auch die Sozialstaatsklausel verpflichtet den Staat nach der traditionellen Verfassungstheorie nicht zur Egalisierung, sondern nur zur Milderung von Not. Den Versuchen, aus der Sozialstaatsklausel ein »Recht auf Bildung« abzuleiten (Fuss 1966, Richter 1970), ist dagegen mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Numerus clausus ein erster Durchbruch gelungen (BVerfGE 33/303).

3. Im *Pluralismuskonflikt* geht es um die Frage, ob – unter Voraussetzung der unter Nr. 1 benannten staatlichen und privaten Herrschaft über das Bildungswesen – unterschiedliche in Parteien, Verbänden und sonstigen Organisationen verfaßte gesell-

schaftliche Interessen gleiche oder ungleiche Einflußchancen im Bildungswesen besitzen. Das Grundgesetz hatte das Schwergewicht der staatlichen Herrschaft im Bildungswesen in den Bundesländern angesiedelt und dem Bund und den Gemeinden nur relativ geringe Kompetenzen eingeräumt (Art. 28 Abs. 2, 74 Nr. 13 alter Fassung). Eine Zeitlang sah es dann so aus, als ob der »kooperative Föderalismus« eine Schwergewichtsverlagerung zugunsten des Bundes mit sich bringen würde (Verfassungsänderungen des Jahres 1969 Art. 74 Nr. 13, 75 Nr. 1a, 91a und b neuer Fassung). Zur Zeit scheint das Pendel jedoch wieder zurückzuschwingen. Im Verhältnis von »Staat und Gesellschaft« konnten in der Nachkriegszeit die in Körperschaften oder Verbänden organisierten gesellschaftlichen Interessen am Bildungswesen ihre Positionen zu Lasten der staatlichen Herrschaft verbessern und zum Teil auch verfassungsrechtlich sichern: die Kirchen (Peters 1960), die Hochschulen (Köttgen 1959), die Privatschulen (Heckel 1955), die Kammern (Ipsen 1967), die Elternverbände (Röbbelen 1966), die Lehrerverbände und -gewerkschaften. Diese Tendenz scheint sich jedoch seit einigen Jahren wieder umzudrehen, das heißt, in der Verfassungstheorie wird die Stellung des Staates im Bildungswesen gegenüber den in Körperschaften und Verbänden organisierten gesellschaftlichen Interessen wieder stärker betont (Evers 1966, Campenhausen 1967, Oppermann 1969, Richter 1973). Der Pluralismuskonflikt hat angesichts des Sozialisationskonfliktes (s. oben Nr. 1) überhaupt an Bedeutung eingebüßt (Preuss 1969).

4. Neben diesen materiellen Lösungen für die Konflikte im Bildungswesen stellt das Recht vor allem Verfahren der Konfliktlösung bereit. Die Grundlage dieser Verfahren bilden das Demokratie- und das Rechtsstaatsprinzip der Art. 20 Abs. 1, 28 Abs. 1 GG. In der traditionellen Verfassungstheorie blieb die Geltung des Demokratieprinzips allerdings auf die Organisation der gesamtstaatlichen Willensbildung beschränkt (Ausnahmen Art. 21 Abs. 1, 28 Abs. 1 GG). Die Versuche, das Prinzip auf die Organisation gesellschaftlicher Subsysteme zu übertragen (Nitsch u. a. 1965, Perschel 1969), haben gegen heftigen Widerstand (Rupp/Geck 1969 mit der weit überwiegender Zustimmung der deutschen Staatsrechtslehrer) in der neueren Hochschul-, Schul- und Berufsbildungsgesetzgebung Früchte getragen und schließlich auch in der prinzipiellen Anerkennung einer paritätischen Hochschulverfassung durch das Bundesverfassungsgericht Ausdruck gefunden (BVerfGE 35/79). Die Durchsetzung des Rechtsstaatsprinzips im Bildungswesen wird – wie in der Einleitung geschildert – zur Zeit mit der Anerkennung des Gesetzesvorbehaltes abgeschlossen. Es sieht allerdings so aus, daß die konfliktregelnde Kraft des Rechtsstaatsprinzips angesichts der gegenwärtigen Auseinandersetzungen um das Bildungswesen erschöpft ist, wie die Probleme des Hochschulrahmengesetzes und der Beschäftigung von Radikalen im öffentlichen Dienst zeigen – um nur zwei markante Beispiele zu nennen.

INGO RICHTER

→ Bildungsverwaltung, Chancengleichheit, Demokratie – Demokratisierung, Sozialisation.

LITERATUR

Campenhausen, A. Frh. von: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1967. Evers, H.-U.: Verwaltung und Schule. In: Veröffentlichungen der Vereinigung deutscher Staatsrechtslehrer. 23 (1966), S. 147 bis 195. Fuß, E.-W.: Verwaltung und Schule. In: Veröffentlichungen der Vereinigung

deutscher Staatsrechtslehrer. 23 (1966), S. 199–248. Heckel, H.: Deutsches Privatschulrecht. Berlin, Köln: Heymanns 1955. Ipsen, H. P.: Berufsausbildungsrecht für Handel, Gewerbe und Industrie. Tübingen: Mohr 1967. Köttgen, A.: Das Grundrecht der deutschen Universität. Göttingen: Schwartz 1959. = Göttinger Rechtswissenschaftl. Studien. Bd 26. Nitsch, W. (u. a.): Hochschule in der Demokratie. Berlin, Neuwied: Luchterhand 1965. Oppermann, Th.: Kulturverwaltungsrecht. Tübingen: Mohr 1969. Perschel, W.: Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule. In: Recht der Jugend u. des Bildungswesens. 17 (1969) 2, S. 33–44. Peters, H.: Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule. In: Bettermann, K. A., H. C. Nipperdey u. U. Scheuner (Hrsg.): Die Grundrechte. Bd 4. Grundrechte u. institutionelle Garantien. Halbbd 1. Berlin: Duncker u. Humblot 1960, S. 369–445. Preuß, U. K.: Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen. Stuttgart: Klett 1969. Richter, I.: Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Stuttgart: Klett 1970. = Gutachten u. Studien d. Bildungskommission. Bd 14. Richter, I.: Bildungsverfassungsrecht. Stuttgart: Klett 1973. Röbbelen, I.: Zum Problem des Elternrechts. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1966. = Editionen u. Monographien. Bd 30. Rupp, H. H., W. K. Geck: Die Stellung der Studenten in der Universität. In: Veröffentlichungen der Vereinigung deutscher Staatsrechtslehrer. 27 (1969), S. 143 ff. Scholler, H.: Die Interpretation des Gleichheitssatzes als Willkürverbot oder als Gebot der Chancengleichheit. Berlin: Duncker u. Humblot 1969. = Schriften zur Rechtstheorie. H. 16. Stein, E.: Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1967. Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Pädagogische Forschungen. Bd 48.

Gerichtsentscheidungen

Bundesverfassungsgericht Band 33/Seite 303 (Numerus clausus). Bundesverfassungsgericht Band 34/Seite 165 (Hessische Förderstufe). Bundesverfassungsgericht Band 35/Seite 79 (Mitbestimmung in den Hochschulen). Bundesverwaltungsgericht Band 1/Seite 263 (Verweisung von der Schule). Bundesverwaltungsgericht Band 6/Seite 101 (Kommunale Selbstverwaltung). Bundesverwaltungsgericht. In: Die Öffentliche Verwaltung. 18 (1965) 17/18, S. 638 f. (Meinungsfreiheit des Schülers).

Bildungssoziologie

Bildungssoziologie, gemäß unterschiedlicher Akzentuierung der Problemstellungen und Forschungsinhalte auch »Pädagogische Soziologie«, »Erziehungssoziologie«, untersucht die Abhängigkeit pädagogischer und/oder allgemein erzieherisch und persönlichkeitsbildend wirkender Inhalte, Prozesse, Methoden und Institutionen von gesellschaftlichen Umgebungseinflüssen sowie die Auswirkungen und Ergebnisse pädagogisch-erzieherischen Handelns auf die Gesellschaft.

I. Soziologie und Erziehungswissenschaft

Das Verhältnis beider Wissenschaften ist je nach dem Begriff, den sich beide von sich selbst sowie von der jeweils anderen machen, verschieden. Da ein *ontologisch-normativer* Wissenschaftsbegriff, demzufolge Pädagogik nach dem »Wesen« der Erziehung und Soziologie nach dem »Wesen« von Gesellschaft zu forschen habe, heute kaum mehr vertreten wird, bestehen viele Möglichkeiten fruchtbarer Kooperation und Ergänzung. Das gilt sowohl für Vertreter eines strengen *erfahrungswissenschaftlichen* (empirisch-nomologischen) Theoriebegriffs, die sich über den prinzipiell selektiven, abstrahierenden, nur bestimmte Aspekte der Wirklichkeit erfassenden und darum

(durch die Ergebnisse anderer Wissenschaften) ergänzungsbedürftigen Charakter ihrer Aussagen im klaren sind, als auch für Anhänger *kritisch-dialektischer* Forschung, die neben den Problemen der analytisch zu erklärenden *Wirklichkeit* auch Fragen nach den alternativen *Möglichkeiten* und dem prinzipiellen wie historisch je spezifischen *Sinn* von *als wirklich festgestellter Gesellschaft und Erziehung* bearbeiten.

Von der Soziologie ist dogmenhistorisch bekannt, daß sich das Interesse an einer systematischen Analyse gesellschaftlicher Probleme in der Regel an Krisensituationen von sozialen Ordnungszuständen, am Unbehagen über die Brüchigkeit alter oder die Radikalität neuer Ordnungsideen oder am menschlichen Leiden unter bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen entzündete. Andererseits sind Erziehungsprogramme immer auch Entwürfe für neue gesellschaftliche oder politische Ordnungen gewesen. Genauso wie Erkenntnisse über die Kausalgesetzmäßigkeiten und Funktionszusammenhänge gesellschaftlicher Prozesse immer sozialtechnisch-instrumentelles Interesse fanden, sind pädagogische Analyse und pädagogische Praxis als Heilmittel für die Schäden der Gesellschaft betrachtet worden. Das Verhältnis von Soziologie und Erziehungswissenschaft ist wesentlich durch widerstreitende Grundauffassungen darüber bestimmt worden, ob zur Lösung der Probleme und zur Erkenntnis zukünftiger Gesellschaftsgestaltung der (idealistische) Glaube an die Macht der Erziehung oder der (eher materialistische) Glaube an die Macht der »objektiven« Verhältnisse vorzuziehen sei. Soziologie hat Erziehung selbst als eine »soziale Tatsache« und Erziehungsverhältnisse als eingebettet in die sozialen Beziehungsverhältnisse einer gesellschaftlichen Struktur erwiesen und damit auf die Relativität und den historischen Wandel von Erziehungszielen und -formen aufmerksam gemacht. Erziehungswissenschaft konnte demgegenüber – nicht zuletzt durch Rezeption anthropologischer, humanbiologischer und psychologischer Forschungsergebnisse – gewisse von umgebenden Sozialverhältnissen abzuhebende Naturgesetzmäßigkeiten individueller menschlicher Entwicklung herausarbeiten und damit Erziehungsverhältnisse als Sozialverhältnisse besonderer Art bestimmen.

II. Gesellschaft und Erziehung

Mit der These von Wilhelm Dilthey (1833–1911): »Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft«, wurde von pädagogischer Seite klargestellt, daß erzieherisches Handeln nicht nur Selbstzweck ist, sondern außer ihm liegenden Zwecken dient, daß es Einflußbeziehungen gibt zwischen gesellschaftlicher Bestimmung der Erziehung und erzieherischer Bestimmung der Gesellschaft. Seitdem halten die Auseinandersetzungen um die Interpretation dieser These an. Deutungen der Funktion von Erziehung sind von schwerwiegender gesellschaftlicher Relevanz und entspringen ihrerseits bestimmten gesellschaftlichen Strukturzuständen.

Als »Soziologismus« (Aloys Fischer) gilt in der Erziehungswissenschaft eine Auffassung, die Erziehung und Bildung des Menschen als bloßen Prozeß soziokultureller Überlieferungs-, Angleichungs-, Eingliederungs- und Anpassungshilfen versteht. Erziehung erschöpft sich hiernach in Vorbereitung der zukünftigen leistungsfähigen Erwachsenengenerationen auf die horizontal (arbeitsteilig) und vertikal (herrschaftsstrukturell) gegliederte Gesellschaft eines bestimmten bereits erreichten sozialen Entwicklungszustandes. Erziehung wirkt so als fortwährende Reproduktion des Bestehenden, erfüllt zugleich *integrative* (Gesellschaft stabil erhaltende) wie (Menschen-Positionen-Zuordnung betreffende) *selektive* Funktionen. Vorgegebene soziale Ordnungs-

und Herrschaftsverhältnisse geben den Boden ab für Inhalt und Formen erzieherischer Prozesse und auch für die Stabilisierung pädagogischer Theorie. Erziehung kann die Gesellschaft nicht aus eigener Entscheidung heraus ändern, weil die Änderung der Gesellschaft durch Erziehung zunächst eine vorausgehende Änderung der Gesellschaft verlangt.

Dieser Deutung gegenüber steht ein von den Lehren J. J. Rousseaus (1712–1778) eingeleiteter und von der *reformpädagogischen Bewegung* im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts propagierter »Pädagogismus«, der von einem gesellschaftskritischen Ansatz aus Erziehung als Entfaltung der Möglichkeiten zu *individueller* Lebensgestaltung des Menschen betonte. Künftige gesellschaftliche Verhältnisse werden hier als Ergebnisse erzieherisch gelungener personaler *Emanzipation* des Menschen und dadurch bewirkter Eigenständigkeit seiner Entscheidungen und Verhaltensweisen verstanden. Erziehung erscheint nunmehr als soziale Innovationsvoraussetzung; Schule als Weichen stellende Institution für sozialen Wandel.

Beide extrem einseitigen Standpunkte versucht die moderne Bildungssoziologie zu überwinden. Indem sie rigide Anpassungskonzepte, die Erziehung als ein bloß reaktives System total funktionierender sozialer Kontrolle betrachten, verwirft, erkennt sie Bildungsprozesse als gesellschaftlich kreativ und innovativ mitwirkende »soziale Tatsachen« an.

Gegenüber einem pädagogischen *Autonomie*-Denken, das eine Theorie des eigenständigen, vom gesellschaftlichen Leben abgelösten Erziehens pflegt, führt Bildungssoziologie den Nachweis, daß derartige pädagogische »Provinz-« oder »Schonraum-« Vorstellungen unzulässig von politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhängen abstrahieren und daß der pädagogische Rückzug in die soziale und politische Enthaltsamkeit zumindest eine Stabilisierung der bestehenden sozialen und politischen Verhältnisse bewirkt.

Das wachsende Interesse an Problemen des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung ist eng verbunden mit dem Prozeß der institutionellen Verselbständigung und Herauslösung erzieherischer Prozesse aus den übrigen Strukturen gesellschaftlichen Handelns. Diese als »Pädagogisierung der Gesellschaft« bezeichnete Entwicklung hat die Aufmerksamkeit der Soziologie auf von ihr seit eh und je schon bearbeitete Phänomene unter neuen Problemstellungen gelenkt. Andererseits hat die Erkenntnis, daß institutionell und zielgemäß *außerpädagogische* gesellschaftliche Realität immer stärker zu einem unmittelbaren Erziehungsfaktor geworden ist, die Erziehungswissenschaft gegenüber soziologischen Forschungsmethoden und Gegenstandsbereichen offen werden lassen.

III. Problembereiche der Bildungssoziologie

Neue und für die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion entscheidende Anregungen hat eine Zusammenarbeit zwischen Bildungssoziologie und soziologisch aufgeschlossener Erziehungswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg – zunächst im angelsächsischen Bereich, später auch im mitteleuropäischen Raum – erfahren. Die Strukturwandlungsprozesse zur hochindustrialisierten Gesellschaft mündeten ein in theoretische und praktische Überlegungen zur zukünftigen Bildungs- und Ausbildungssituation für die Menschen der nächsten Generationen. Weltanschaulich bestimmte Debatten um die Postulate der Demokratisierung und Emanzipation gesellschaftlicher Strukturverhältnisse erfaßten auch die Inhalte und Einrichtungen der Er-

ziehung. Neue anthropologische und psychologische Erkenntnisse über die Bildungsbedürftigkeit wie die Bestimmungsgründe der Bildungs-, Lern- und Leistungsfähigkeit des Menschen sowie seiner Begabung mußten bildungsorganisatorisch verarbeitet werden. Zentrale Untersuchungsgegenstände sind (1) die Zusammenhänge zwischen Bildungszielen, Erziehungsnormen und sozialen Interessenlagen, (2) die Einflüsse von Erziehungsinhalten, -techniken und -methoden in verschiedenen Entwicklungsphasen auf die Prägung der menschlichen »Persönlichkeit«, (3) die Auswirkungen des Bildungssystems (Schulstufen u. a.) auf Stabilität und Wandel einer Sozialstruktur, (4) die Beziehungen zwischen sozialer Stellung, Herkunft (Klassen-, Schicht-Zugehörigkeit) und Bildungschancen, (5) die Abhängigkeit der Begabungs- und Intelligenzentwicklung sowie der Lernmotivation und -leistung von sozialen Verhaltens- und Gruppeneinflüssen, (6) die Verflechtung bzw. Konkurrenz erzieherischer Institutionen untereinander und zu anderen gesellschaftlichen Gebilden, (7) die ziel-, rollen- und organisations-(bürokratie-)theoretische Analyse des öffentlichen Schulwesens.

IV. Grundeinsichten und offene Fragen

In dem Bemühen, pädagogisch-historisch geortete Bildungstheorien aus ihrem Stellenwert in spezifischen Gesellschaften mit spezifischen Kultur- und Interessenlagen zu verstehen, hat Bildungssoziologie ausreichend belegen können, daß es gesellschaftliche Mächte sind, die bestimmte Lernprozesse, erzieherische Aktivitäten und Inhalte als »Bildung« definieren. Pädagogische Bildungstheoretiker haben stets in ihren Theorien die Bedürfnisse *ihrer* Gesellschaft bzw. der in ihr herrschenden Gruppen eingefangen oder haben als »Anwälte« der Unterprivilegierten und meist unter manifestem oder latentem Bezug auf allgemeine Ideal-, Gerechtigkeits- und Humanitätsvorstellungen gegen herrschende Bildung opponiert. Eine soziologisch fundierte Geschichte der Bildungsbegriffe verweist hierzu auf die Zusammenhänge von gesellschaftlichen Strukturumbrüchen und der Entstehung von Bildungszielen, die, je nach Interessenlage, entweder den alten Systemverhältnissen weitere Legitimation oder den neuen Ordnungsforderungen intellektuelle Kraft verleihen sollen. Das zentrale Problem der Bildungssoziologie hochentwickelter Industriegesellschaften ist derzeit das Verhältnis zwischen bloßem (technokratisch orientierten) »Ausbilden« des Menschen für die Funktions-, Rollen- und Organisationsstrukturen *derzeitiger* komplexer sozialer Systeme einerseits und dem Vermitteln theoretischer und praktischer (emanzipatorisch und demokratisierend wirkender) Fähigkeiten, die den Menschen die Rückübersetzung ihrer Wissensresultate in den politischen und sozialen Horizont ihrer Lebenswelt und die bewußte und informierte Beteiligung an den Entscheidungsprozessen über *künftige* Gesellschaftsgestaltung ermöglichen.

Mit der Bevorzugung des Begriffes »Sozialisation« (gegenüber »Erziehung«) bringt Bildungssoziologie zum Ausdruck, daß sie – gegenüber pädagogischem Autonomiedenken – die außerpädagogische gesellschaftliche Realität als Konglomerat persönlichkeitsbildender Faktoren stärker berücksichtigt wissen will und daß sie – gegenüber pädagogistischen Anlagetheorien und statistischen Begabungsbegriffen – Bildungsphänomene dem traditionellen erbcharismatischen Bannkreis entrücken und sie stärker als Vorgänge sozialer Interaktion begreifen will. Dadurch sollen Anschauungen überwunden werden, die die soziale Ordnung unter Menschen lediglich als eine ständige gesellschaftliche Rekapitulation vorgegebener, in der menschlichen Natur angelegter Naturtatsachen interpretieren.

Als vorläufiges Ergebnis der Diskussion um persönlichkeitsdeterminierende respektive -bildende Einflüsse von »Anlagen« und (sozialer) »Umwelt« gilt heute, daß es sich hier um das Resultat des Zusammenspiels von personalen Reifungsprozessen und externen Anregungen (respektive Entbehrungen) handelt und daß die hierbei in den ersten Lebensjahren des Menschen erzielten Teilergebnisse ein hohes Maß an Irreversibilität aufweisen. Die sogenannte »primäre« Sozialisation per Identifikation und Auseinandersetzung mit den Eltern und/oder ersten Beziehungspersonen vermittelt ein zentral prägendes Verhaltensrepertoire, entscheidet über Erwerb oder Nichterwerb von kognitiven und motivationalen Fähigkeiten. In einer nach Arbeits- und Berufssituationen stark differenzierten Gesellschaft kann Familie nur in dem Maße weitervermitteln, »Vorbild« sein, soziales Erfahrungsangebot bereit stellen, wie sie und ihre Mitglieder von »außen« Impulse und Prägungen erfahren. Sozialstatistische Ergebnisse, die eine ständige Reproduktion der gesellschaftlichen *Schichtenstruktur* über intergenerativ annähernd gleichbleibende Schichtenpositionen (Vater-Sohn-Berufe) zeigen, haben Bildungssoziologie auf folgende Fragen sich konzentrieren lassen: (1) Inwieweit familiäre und (in deren Auswirkung) schulische Sozialisationsprozesse die heranwachsende soziokulturelle Persönlichkeit so stark selektiv prägen, daß hierdurch Prädispositionen für bestimmte gesellschaftliche Positionen anerzogen werden bzw. die nach allgemeinen gesellschaftspolitischen Idealen postulierte Chancengleichheit bei der gesellschaftlichen Positionenzuteilung schon durch sozialschicksaldeterminierende Frühprägungen unterlaufen wird; (2) welche Zusammenhänge bestehen zwischen dauerhaften Erfahrungen im Arbeits- und Bildungsprozeß und dementsprechenden Sozialisationseigentümlichkeiten gegenüber den zu erziehenden Kindern; (3) inwieweit das familiäre Sozialisationsmilieu vielleicht sogar als Kompensationsgelegenheit für erlittene Versagungen aus der (fremdbestimmten) Arbeitswelt, d. h. als sozialer Raum z. B. für das »Ausleben« von anderswo aufgestauten Affekten und für das »Verarbeiten« von gesellschaftlich bedingten psychischen Konflikten erkannt werden kann.

Da sich in rational organisierten, verwissenschaftlichten und kommunikativ engmaschigen Gesellschaften soziale Kommunikation in erster Linie über *sprachliche* Kommunikation und sprachliche Symbolik realisiert, wurde Sprachkompetenz des Menschen zu einem für sozialen Status, für soziale Chancen und Einfluß besonders relevanten Merkmal. Bildungssoziologie hat sich stark auf Sprachsoziologie (Soziolinguistik) konzentriert, seitdem bekannt wurde, daß Sprachbarrieren Lernbarrieren sind, daß Anspruchsniveau, Leistungsstreben, Bedürfnisstruktur, Problemlösungsverhalten, d. h. die sprachsymbolische »Welt« und das Gesellschaftsbild von Heranwachsenden durch die sprachlich strukturierte Kultur derjenigen Sozialschicht bestimmt werden, aus der sie hervorgehen. Gegenüber den besonders spracherzieherisch konzipierten Programmen kompensatorischer Erziehung, die eine Sprachförderung der unteren Sozialschichten nach dem Vorbild mittelständischer Sprachformen und »Strategien verbaler Planung« anstreben, verweist Bildungssoziologie auf die besondere »Ästhetik« bzw. den bloßen »Überbau«-Charakter der Unterschichtensprache, d. h. auf ihre Beziehung zur konkreten historischen Situation der sie Sprechenden. Diese werde nicht durch eine neu anerzogene Sprache verbessert, sondern durch Spracherziehung in diesem Sinne für den Betroffenen eher verschleiert. Es wird noch an einer umfassenden Theorie gearbeitet, die die Beziehungen zwischen objektiver sozialer Lage, sozialen Bedürfnissen und Interessen, Sprache und Ideologie zu begreifen vermag. Insoweit Schule und die sie vor allem repräsentierenden Lehrer gesellschaftlich ge-

prägt sind, können sie nicht als gesellschafts- und personen-*neutrale* Instrumente der Vermittlung und Zuordnung von individuellen Leistungspotenzen und gesamtgesellschaftlichem Positionengefüge wirken. Empirische Untersuchungen über ihre Gesellschaftsbilder, Herkunftsprägungen, sozialen Selbstinterpretationen und Rollendefinitionen haben die Lehrer weitgehend als Gefangene ihnen herrschaftsstrukturell vorgegebener Verhältnisse erwiesen. Im Schnittpunkt organisierter sozialer Interessen stehend, scheitern die Lehrer der sogenannten »pluralistischen Gesellschaft« in der Regel gegenüber dem Problem, die Forderungen von Parteien, Wirtschafts- und Berufsverbänden, Elternorganisationen, Kirchen, vor- und nachgelagerten Bildungseinrichtungen, aber auch der (untereinander höchst uneinigen) wissenschaftlichen Theorien sowie der Schulbürokraten und der Vorgesetztenhierarchie in ihrem pädagogischen Handeln »vor Ort« zu versöhnen. Hinzu kommt infolge solcher Rollendiffusität die vergleichsweise geringe soziale Einschätzung und Prestigezuteilung durch die Öffentlichkeit. Die Reaktion darauf ist sehr häufig eine gewisse Entfremdung von der schulischen Tätigkeit und eine Überlagerung der weitverzweigten Anforderungen der Lehrerrolle durch spezifische Determinanten der jeweiligen sozialen Herkunft und Persönlichkeitsstrukturen. Das wiederum bedeutet für die alltägliche Schulwirklichkeit tendenziell: Vorherrschaft mittelständischer Kulturwerte und Verhaltensmuster; bildungshumanistische, gegenüber den sozioökonomischen Strukturen und politischen Herrschaftsverhältnissen abgeblendete Berufsauffassung; privatistisch-kleinbürgerliche Vorstellungen vom individuell selbstverantwortlichen Lebensweg in einer im Prinzip »heilen Welt«, die nur von persönlich schuldigen Versagern oder Abweichlern gestört wird; Interpretation der Schule als vorwiegend apolitischen, von den Konflikten in der Gesellschaft (gegen die »wahre Bildung« immunisieren soll) abgelösten Raum; Betonung der »geistigen« und »inneren« Werte elitärer Minderheiten in der Gesellschaft bei gleichzeitiger kulturpessimistischer Furcht vor »Nivellierung« durch die Öffnung weiterführender Schulen für »leistungsschwache« Breitenschichten; rigide Tabuierung und Repression des Sexuellen und anderer »ausschweifender« Lebensfreuden bei gleichzeitiger Hochstilisierung von Askese, Fleiß, Ordnung und Leistungsstreben zu Werten »an sich«. Zur Zeit prüft Bildungssoziologie, inwieweit durch neue Formen und Inhalte der Ausbildung, durch die stark ausgeweitete Publizität von Erziehungsproblemen in der Öffentlichkeit sowie infolge der stärkeren Öffnung des Lehrerberufes gegenüber neuen Sozialschichten die Auslieferung der Lehrer an die jeweils dominanten gesellschaftlichen Gruppen und deren Ideologien abgeschwächt und ihre Partizipation an den Auseinandersetzungen um bildungsinhaltliche und schulinstitutionelle Zukunftswege gefördert wurde. Organisationssoziologische Studien, die die Schule als Herrschaftssystem und Herrschaftsinstrument analysieren, erkennen jedoch immer noch institutionelle Barrieren gegenüber solcher neuen Entwicklung: Da Schule weiterhin Organ öffentlicher Verwaltung ist und nach entsprechenden verwaltungsbürokratischen Prinzipien »veranstaltet« werden muß, wird ein großer Teil ihrer »edukativen« Leistungsmöglichkeiten durch »kustodiale«, Ordnung und verwaltungshierarchische Verantwortlichkeiten absichernde Funktionen absorbiert.

Die hier nur beispielhaft angeschnittenen Themenbereiche gegenwärtiger bildungssoziologischer Analyse verdeutlichen die Notwendigkeit, eine Theorie der Erziehung oder eine Theorie der Schule in Auseinandersetzung mit einer Theorie der Gesellschaft oder mit soziologischen Forschungsergebnissen aus denjenigen sozialen Hand-

lungsbereichen zu entwickeln, welche die pädagogischen Prozesse beeinflussen bzw. von diesen beeinflusst werden sollen.

GÜNTER HARTFIEL

→ Chancengleichheit, Gesellschaft – Gesellschaftswissenschaften, Klasse – Schicht, Kommunikation, Lehrer – Lehrerausbildung, Macht – Herrschaft, Rolle, Sozialer Wandel, Sozialisation, Spracherziehung.

LITERATUR

Beck, J. (u. a.): Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München: List 1971. Brim, O. G.: Soziologie des Erziehungswesens. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann 1972. Fürstenau, P. (u. a.): Zur Theorie der Schule. Weinheim, Berlin: Beltz 1969. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. B. 10 Furck, C. L. (u. a.): Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1969. = Gesellschaft u. Erziehung. 1. = Pädagogische Forschungen. 40. Geiger, Th.: Erziehung als Gegenstand der Soziologie. In: Geiger: Arbeiten zur Soziologie. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1962, S. 293–315. Girschner-Woldt, I. (u. a.): Soziologie für Pädagogen. Stuttgart: Enke 1973. Kippert, K. (Hrsg.): Einführung in die Soziologie der Erziehung. Freiburg: Herder 1970. Hartfiel, G., K. Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Köln, Opladen: Westdt. Verl. 1973. = UTB. 47. Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. 4. Aufl. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1966. = Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie. Sonderh. 4. Peter, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim u. Basel: Beltz 1973. = Marburger päd. Studien. N.F. 11. Roeder, P.-M.: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim u. Berlin: Beltz 1968. = Marburger Forschungen z. Pädagogik. 1. Röhrs, H. (Hrsg.): Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Soziologie. Frankfurt a. M.: Akad. Verl. Ges. 1971. Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 3. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1970. = Gesellschaft u. Erziehung. 7. = Pädagogische Forschungen. 40. Stieglitz, H.: Soziologie und Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundzüge ihrer Erkenntnisstruktur und Zusammenarbeit. Stuttgart: Enke 1970. Széll, G. (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München: Nymphenburger Verl. Handl. 1972. = Nymphenburger Texte z. Wissenschaft. Modelluniversität. 2. Vogel, M. R.: Erziehung im Gesellschaftssystem. München: Juventa Verl. 1970. = Grundfragen d. Erziehungswissenschaft. 4. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim u. Basel: Beltz 1973.

Bildungsverwaltung

Unter Bildungsverwaltung im weitesten Sinn können alle öffentlichen und privaten Einrichtungen verstanden werden, die sich mit der Organisation, Planung, Leitung und Kontrolle von Institutionen beschäftigen, in denen Lernprozesse organisiert werden. Organisiertes Lernen findet im Elementarbereich, im Schulwesen, in der Berufsausbildung, im Hochschulbereich und in der Weiterbildung statt und wird von unterschiedlichen Trägern verwaltet: in der Elementarerziehung überwiegend durch die Kommunen und Wohlfahrtsverbände, vor allem die der Kirchen. Das Schulwesen ist durch staatliche bzw. kommunale Trägerschaft gekennzeichnet und wird durch Privatschulen ergänzt, die von besonderen Vereinen, von Kirchen oder von Unternehmen getragen werden. Die außerschulische Berufsbildung wird von Betrieben, überbetrieblichen Einrichtungen und Behörden veranstaltet und ist wesentlich durch die

Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft (Kammern) geprägt. Der Hochschulbereich wird ausschließlich vom Staat getragen, sieht man von den kirchlichen Hochschulen und den neueren Fachhochschulen ab. In der Weiterbildung ist die Trägerschaft besonders vielfältig: die Volkshochschulen werden weitgehend von Kommunen getragen; Kirchen, Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften unterhalten eigene Weiterbildungseinrichtungen; die berufliche Weiterbildung wird zudem von Betrieben, Berufs- und Wirtschaftsverbänden und besonderen privaten und öffentlichen Einrichtungen getragen. Der Fernunterricht wird überwiegend von privaten Unternehmen betrieben; die Rundfunk- und Fernsehanstalten strahlen Unterrichts- und Studienprogramme aus; für das Fernstudium wird ein Medienverbund errichtet (vgl. Strukturplan; Oppermann).

Die Vielfältigkeit und Pluralität der Träger von Bildungsinstitutionen wirkt sich zunehmend als Hemmnis gegenüber den Bemühungen aus, das Bildungswesen als ein Gesamtsystem zu begreifen, in dem alle Stufen des organisierten Lernens vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung zusammengefaßt werden. Organisiertes Lernen kann sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken, sondern ist während des ganzen Lebens immer wieder erforderlich; es kann auch nicht durch ein unkoordiniertes und oft zufälliges Bildungsangebot verschiedenartigster und voneinander isolierter Träger geleistet werden. Die zunehmende Vergesellschaftung der Bildung, die Expansion des Bildungswesens, dem immer mehr Menschen immer länger und häufiger angehören, verlangt eine gesamtgesellschaftliche Planung und Koordination, die im Strukturplan als öffentliche Verantwortung bezeichnet und als Aufgabe des Staates angesehen wird – also der Bildungsverwaltung im engeren Sinne.

Unter Bildungsverwaltung im engeren Sinne kann der Teil der staatlichen Tätigkeit von Regierung und Verwaltung verstanden werden, der mit der Organisation, Planung, Leitung und Kontrolle der Bildungsinstitutionen befaßt ist. Historisch bildet die Schulverwaltung den Kern der staatlichen Bildungsverwaltung; schon im Preußischen Allgemeinen Landrecht von 1793 werden Schulen als »Veranstaltungen des Staates« angesehen, die nur mit dessen »Vorwissen und Genehmigung« errichtet werden sollten; bereits im 18. Jahrhundert wurde die allgemeine Schulpflicht (im Sinne einer Unterrichtspflicht) eingeführt, allerdings erst durch die Weimarer Reichsverfassung von 1919 zu einer allgemeinen Schulbesuchspflicht ausgeweitet. Auch heute stellt die Schulverwaltung – neben der Hochschulverwaltung – den wichtigsten Bereich der staatlichen Bildungsverwaltung dar; sie läßt sich vor allem durch folgende Problem-bereiche charakterisieren:

I. Föderalismus

Nach Artikel 7, Absatz 1 des Grundgesetzes steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Das Grundgesetz legt zugleich fest, daß Schule und Schulverwaltung ausschließlich in die Zuständigkeit der Bundesländer fallen. An dieser Zuständigkeit der Länder hat sich auch durch die Einfügung des Artikel 91b Grundgesetz, wonach Bund und Länder bei der Bildungsplanung zusammenwirken können, nichts geändert. Um ein gewisses Maß an Koordinierung zwischen den Bundesländern sicherzustellen, war es deshalb erforderlich, besondere Gremien zu schaffen: 1949 wurde die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) errichtet, die über Angelegenheiten der Kultuspolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung berät und – bei Einstimmigkeit – beschließt.

Bund und Länder schufen 1953 den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der als reines Beratungsorgan (ohne institutionalisierte Kooperation mit den Kultusverwaltungen) bis 1965 Gutachten erarbeitete.

Als Gremien konzeptioneller Bildungsplanung und Politikberatung wurden aufgrund von Bund-Länder-Vereinbarungen für den Universitätsbereich 1957 der Wissenschaftsrat und für das übrige Bildungswesen 1966 der Deutsche Bildungsrat gegründet; beide Gremien können lediglich Empfehlungen an Regierungen von Bund und Ländern geben. 1970 wurde schließlich aufgrund des Artikels 91b Grundgesetz die Bund/Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) errichtet, in der die elf Kultusminister der Länder und sieben Vertreter der Bundesregierung (die ebenfalls elf Stimmen führen) vertreten sind; die BLK kann mit einer Zweidrittelmehrheit Empfehlungen verabschieden. Durch den Bildungsgesamtplan der BLK von Juni 1973, der in vielen Punkten den Empfehlungen des Bildungsrates und des Wissenschaftsrates folgt, haben sich Bund und Länder – und vor allem die Länder – auf einen Plan zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens geeinigt, der – trotz einiger Streitfragen – auf ein in der bisherigen Geschichte des deutschen Bildungswesens noch nie erreichtes Maß an Einheitlichkeit und Koordinierung zielt.

Für einige große Bildungsbereiche besitzt allerdings der Bund nach der herrschenden Meinung die Gesetzesgebungskompetenz: für die nicht-schulische Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung, für die Erziehung im Elementarbereich und (seit 1969) für die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens. Mittelbar besitzt der Bund durch seine Zuständigkeiten für Finanzplanung, Ausbildungs- und Wissenschaftsförderung weitere Einflußmöglichkeiten auch auf die Bildungsplanung der Länder. Geht man von der Einheit und Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems aus, so wären einheitliche Grundentscheidungen für das gesamte Bildungswesen erforderlich. In der bildungspolitischen Diskussion ist deshalb die Frage nach wie vor offen, ob die bestehenden Koordinierungsgremien hierfür ausreichen oder ob der Bund eine Rahmenkompetenz für die Grundzüge des Bildungswesens erhalten sollte.

II. Zentralisierung

Trotz ihrer föderalen Struktur ist die Schulverwaltung auf Landesebene stark zentralisiert. Insgesamt kann man von einer traditionell hierarchischen Verwaltung mit fester Kompetenzordnung und überwiegend vertikalen Informations- und Entscheidungssträngen sprechen. Die Kultusministerien (Senatsbehörden) als Zentralinstanz nehmen die klassischen Verwaltungskompetenzen wahr: Haushalt und Finanzplanung, Personal, Schulbau, Normensetzung, Inhalte und Schulorganisationen, Fach-, Rechts- und Dienstaufsicht, soziale Förderung, überregionale Zusammenarbeit, Schulversuche, quantitative Planung. Demgegenüber verfügen die einzelnen Bildungsinstitutionen lediglich über faktische, rechtlich kaum abgesicherte Handlungs- und Entscheidungsräume. Die Kritik an dieser zentralisierten Entscheidungsstruktur hat in den letzten Jahren zugenommen (Becker; Fürstenau; OECD-Report; Bildungskommission). Neben systemanalytischen Argumenten (eine zentrale Verwaltung kann die ständig komplexer und differenzierter werdende Wirklichkeit in der Schule nicht adäquat bewältigen) wird auf innovationsstrategische (Reformen können nicht von oben nach unten dekretiert werden, sondern erfordern das Engagement der unmittelbar Betroffenen) und auf basis-demokratische Argumente hingewiesen (»Ein Bildungsziel wie Selbstbestimmung läßt sich in wesentlich fremdbestimmten Organisationsformen

nicht verwirklichen«, Bildungskommission). Nur in wenigen Bundesländern besteht jedoch die Bereitschaft, den Schulen eine verstärkte Selbständigkeit zu gewährleisten.

III. Kompetenz- und Lastenverteilung

Die Schulverwaltung beruht auf der Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Fragen des Unterrichts – der Ziele, Inhalte, Organisation – werden von Fragen der Finanzierung und Ausstattung getrennt. In den Flächenstaaten hat sich überwiegend das Prinzip durchgesetzt, daß die Personalkosten vom Land, die sächlichen Kosten (sowie die Kosten für das Verwaltungspersonal) vom kommunalen Schulträger aufgebracht werden. Dementsprechend ist die staatliche Schulbehörde für die Personalverwaltung der Lehrer und den inneren Schulbetrieb (Lehrpläne, Stunden tafeln usw.) zuständig, während die kommunalen Behörden für die Grundstücke, Gebäude und Sachausstattung der Schule sowie das Verwaltungspersonal sorgen. Allerdings gibt es Ausnahmen: In mehreren Bundesländern ist teilweise auch der Staat Schulträger und übernimmt dann die Personal- und Sachkosten; es gibt auch kommunale Schulen, deren Lehrer kommunale Bedienstete sind; staatliche Beihilfen (vor allem zum Schulbau) durchbrechen das Prinzip der kommunalen Trägerschaft der Sachaufwendungen. Schließlich sind in den Stadtstaaten Berlin und Hamburg Land und Schulträger identisch (Heckel; Boehm/Rudolph). Kritisiert wird hieran vor allem die unhaltbare Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten und die nur historisch zu erklärende Kompliziertheit der Kompetenz- und Lastenverteilung; allerdings scheinen die vorgeschlagenen Alternativen (Grundfinanzierung des Staates und staatliche Rahmenkompetenz – Strukturplan; Boehm/Rudolph) wenig Aussicht auf Verwirklichung zu haben.

IV. Organisation der Schulverwaltung

In den großen Flächenstaaten wurde oberhalb der einzelnen Schule und des (überwiegend) kommunalen Schulträgers ein Behördenzug mit drei Instanzen geschaffen. Die untere Instanz – Schulrat oder Schulamt – übt vor allem die Aufsicht über die Schulen ihres Bezirks (ohne höhere Schulen) aus. Die Mittelinstanz ist meist in die allgemeine Landesverwaltung eingegliedert (Schulabteilung des Regierungspräsidenten o. ä.), nur ausnahmsweise behördlich gesondert (Oberschulamt in Baden Württemberg); sie hat ebenfalls vor allem Aufsichtsaufgaben gegenüber den höheren Schulen und der unteren Instanz sowie einige Verwaltungskompetenzen. Zentralinstanz ist das Kultusministerium (Senatsbehörde). Die interne Organisation ist noch überwiegend nach Schularten und Schulformen, nicht nach Schulstufen organisiert (Ausnahme in der Zentralinstanz: Stadtstaaten sowie Hessen und Niedersachsen). Zwar umfassen die Oberschulämter in Baden-Württemberg und die Schulabteilungen der Regierungen in einigen Ländern alle Schulformen; aber die höheren Schulen werden vielfach noch immer gesondert beaufsichtigt (unmittelbar durch das Kultusministerium zum Beispiel in Bayern und Rheinland-Pfalz oder durch Sonderbehörden wie das Schulkollegium in Nordrhein-Westfalen). Für die vormals niederen Schulen besteht die zusätzliche Instanz auf Kreisebene. Diese Dreistufigkeit (bei Grund-, Haupt-, Realschulen), Zweistufigkeit beziehungsweise Einstufigkeit (bei Gymnasien) besteht nicht in den kleineren Flächenstaaten und den Stadtstaaten. Hier werden meist Instanzen eingespart (im Saarland und in Schleswig-Holstein die Mittelinstanz, in Berlin die Schulratsebene, in Hamburg und Bremen beide Instanzen unterhalb des Schulse-

nators). Die Hauptkritikpunkte an dieser Organisation sind: Die schulartenspezifische Organisation sollte durch eine Gliederung nach Schulstufen ersetzt werden; die Notwendigkeit der Mittelinstanzen wird bestritten; die teilweise Eingliederung der Schulverwaltung sollte zugunsten einer Sonderverwaltung für das Schulwesen beseitigt werden (Strukturplan, Boehm/Rudolph).

V. Rechtsstaatlichkeit

Schulen wurden lange Zeit als Verwaltungsinternum betrachtet; sie sind unselbständige Anstalten; die Lehrer sind überwiegend Beamte; die Schüler stehen in einem besonderen Gewaltverhältnis zur Schule. Dabei wurden zwei wesentliche Bestandteile des Rechtsstaatsprinzips in der Schulverwaltung nicht beachtet: der Vorbehalt des Gesetzes und die gerichtliche Kontrolle. Die Angelegenheiten der Schule wurden (und werden überwiegend noch heute) nicht durch oder aufgrund eines parlamentarischen Gesetzes, sondern durch Rechtsverordnungen und Dienstanweisungen des Kultusministeriums geregelt; erst in den letzten Jahren begannen die Bundesländer das Schulrecht stärker zu kodifizieren; der Begriff des besonderen Gewaltverhältnisses wurde durch den Begriff des Schulverhältnisses ersetzt; der gerichtliche Rechtsschutz wurde im letzten Jahrzehnt durch die Gerichte ständig erweitert. Noch immer werden aber die Bildungsziele und Lehrpläne als Domäne der Kultusministerien begriffen, die keiner speziellen parlamentarischen Legitimation bedürfen (Heckel; Richter).

VI. Beamtenrecht

Die Veränderung der Rolle des Lehrers und der Aufgaben der Schule verschärft den Konflikt mit den hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums. Neben den Fragen des Streikrechts, der pädagogischen Freiheit und des Gebots politischer Mäßigung geht es vor allem um das Laufbahnprinzip und die Personalaufsicht. Die Laufbahnverordnungen des Bundes und der Länder sind auf den klassischen Laufbahnbeamten zugeschnitten, der in gewissen Abständen befördert, versetzt und kontinuierlich dienstlich beurteilt wird; dagegen bleibt der Lehrer in der Regel Lehrer und wird nur selten versetzt; besondere Aufgaben in der Schule können sinnvoll nicht durch Beförderungen, sondern durch Wahlentscheidungen der schulischen Gremien übertragen werden. Dementsprechend wird die Forderung erhoben, die Lehrer teilweise aus dem Beamtenrecht zu lösen und ein besonderes Lehrerrecht zu schaffen (vgl. Richter; Bildungskommission).

VII. Zusammenfassung

Allgemein befindet sich die Schulverwaltung in einem funktionellen und institutionellen Wandlungsprozeß, den man mit den Begriffen Ausweitung und Differenzierung beschreiben kann. Ausweitung, weil die Kultusministerien zunehmend auch die Kompetenzen erhalten, die früher bei anderen Ministerien ressortierten (berufliche Bildung, Elementarerziehung usw.); damit ist ein Prozeß allmählich in Gang gekommen, der es den Kultusministerien ermöglichen würde, die gesamtgesellschaftliche Planungsfunktion für ein umfassendes Bildungssystem wahrzunehmen. Ein Differenzierungsprozeß liegt insofern vor, als alle Bundesländer inzwischen Planungs- und Beratungsgremien sowie besondere wissenschaftliche Institute errichtet haben, in denen einige der Funktionen gesondert wahrgenommen werden, die bisher Teil der Schulverwaltung waren. Welche Rückwirkungen dieser Differenzierungsprozeß auf die

Schulverwaltung selbst haben wird, läßt sich heute nicht beantworten. Die empirische Forschung über Bildungsverwaltung, aber auch die verwaltungswissenschaftliche Theoriebildung für das Bildungswesen stehen in der Bundesrepublik erst in den Anfängen. Bildungsverwaltungsforschung wird sozialwissenschaftlich orientiert sein müssen, um nicht nur die Trennung von Verwaltung und Politik, von Bildungsverwaltung und allgemeiner Staatsverwaltung, sondern auch die Trennung von Erziehungswissenschaft und Verwaltungswissenschaft überwinden zu können.

KNUT NEVERMANN

→ Bildungsplanung, Bildungsrecht, Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungswesen.

LITERATUR

Becker, H.: Reform der Bildungsverwaltung. In: Becker: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 88–146. = edition suhrkamp 483.
 Boehm, U., H. Rudolph: Kompetenz- und Lastenverteilung im Schulsystem. Analyse und Ansätze zur Reform. Stuttgart: Klett 1971.
 Briese, V.: Zentralisierung der Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Konstanz: Univ. 1972.
 Buehl, W. L.: Schulreform. München: Goldmann 1971. = Das wissenschaftliche Taschenbuch. Abt. Soziologie. Bd 5.
 Campenhausen, A. Frh. v.: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1967.
 Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. München: List 1971. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Bd 1662.
 Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. T. 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn: Bundesdr. 1973.
 Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Bundesdr. 1970. = Empfehlungen der Bildungskommission.
 Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Bonn: Bundesdr. 1973.
 Evers, H. U.: Verwaltung und Schule. In: Veröffentlichungen der Vereinigung deutscher Staatsrechtslehrer. 23 (1966), S. 147–195.
 Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: Zur Theorie der Schule. Weinheim: Beltz 1969, S. 47–66.
 Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums. Reihe B. Bd 10.
 Fuß, E. W.: Verwaltung und Schule. In: Veröffentlichungen der Vereinigung deutscher Staatsrechtslehrer. 23 (1966), S. 199–248.
 Heckel, H., P. Seipp: Schulrechtskunde. 4. neubearb. Aufl. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1969.
 Müller, H. (u. a.): Rationalisierung, Bildungsplanung und Management in der Schule. Köln: Verband Bildung und Erziehung 1973.
 OECD (Hrsg.): Reviews of national policies for education. Paris: OECD-Publ. 1972. (Dt. Übers. d. Abschnitts über die BRD: Hüfner, K. (Hrsg.): Bildungswesen – mangelhaft. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1973.)
 Oppermann, Th.: Kulturverwaltungsrecht. Tübingen: Mohr 1969.
 Richter, I.: Bildungsverfassungsrecht. Stuttgart: Klett 1973.
 Richter, I.: Die Schule auf dem Boden des Grundgesetzes. In: Neue Sammlung. 9 (1969) 5, S. 387 bis 405.
 Stock, M.: »Materielle Selbstverwaltung« der öffentlichen Schule. In: Archiv des öffentlichen Rechts. (1971), S. 392 ff.

Bildungswesen

Das Verständnis der gegenwärtigen Organisation des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin wird durch eine Fülle von unterschiedlichen Begriffen erschwert, die zum Teil für denselben Gegenstand verwendet werden.

Zur Darstellung der gegenwärtigen Organisation bedient man sich zweckmäßigerweise einer Stufenfolge, die dem Lebensgang der Menschen entspricht. Hiernach sind zu unterscheiden: die *Vorschulstufe*; die *Grundstufe*, *Mittelstufe* und *Oberstufe* des Schulwesens; die *Hochschul- und Weiterbildungsstufe*.

Zur *Vorschulstufe* gehören die Bildungseinrichtungen, die dem Beginn der gesetzlichen Schulpflicht vorausgehen, insbesondere der Kindergarten.

Die Bildungsstufe vom 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt wird auch als Elementarbereich bezeichnet. *Kindergärten* befinden sich meist in privater, besonders kirchlicher, oder in kommunaler Trägerschaft. Die Arbeitsbedingungen gestatten meist keine Lernprozesse zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Durch Selbstorganisation entstanden seit Ende der sechziger Jahre Kinderläden und Eltern-Kind-Gruppen.

Zur *Vorschulstufe* gehören auch *Schulkindergärten*, *Vorklassen* und *Vermittlungsgruppen in Kindergärten*, in denen Kinder in dem Jahr vor Schuleintritt auf die Schule vorbereitet werden sollen. Dabei sind Schulkindergärten oder Vorklassen meist einer Grund- oder Sonderschule zugeordnet; Vermittlungsgruppen sind Teil der Kindergärten.

Die Schulpflicht beginnt für alle Kinder, die bis zum Beginn des 30. Juni eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, am 1. August desselben Jahres. Die Vollzeitschulpflicht endet nach neun Schuljahren. Die Schule wird im allgemeinen in aufsteigenden Jahrgangsklassen [konstante Lerngruppen bestimmter Größe (Klassenfrequenz) mit Schülern etwa gleichen Alters] durchlaufen (Jahrgangsstufen). Über das Aufsteigen in die nächste Jahrgangsstufe wird in der Regel zum Ende eines jeden Schuljahres entschieden (Versetzung, Nichtversetzung; »Vorrücken«, »Sitzenbleiben«).

Zur *Grundstufe*, auch Primarbereich genannt, gehören die Grundschule und entsprechende Jahrgänge der Sonderschulen. Eine Zusammenfassung von Vorklasse und erster Grundschuljahrgangsstufe zu einer zweijährigen organisatorischen und pädagogischen Einheit wird auch als Eingangsstufe bezeichnet.

Die *Grundschule* umfaßt die Jahrgangsstufen 1 bis 4 oder 1 bis 6. Die Arbeitsbedingungen der Grundschulen (Zahl der Schüler je Lehrer; Umfang der Unterrichtszeit der Schüler; zusätzlicher Förderunterricht; Ausstattung mit Arbeitsmaterial) sind – im internationalen Vergleich – sehr schlecht, so daß die Förderungsmöglichkeiten äußerst begrenzt sind.

Sonderschulen gibt es für Blinde, Geistigbehinderte, Gehörlose, Körperbehinderte, Lernbehinderte, Schwerhörige, Sehbehinderte, Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte. Sonderschulen umfassen eine Grundstufe und eine Hauptstufe, meist in organisatorischer Einheit. In einigen Sparten der Sonderschulen existieren auch Realschul- und Gymnasialzüge. Nur vereinzelt gibt es Ansätze einer Einbeziehung behinderter Kinder in allgemeine Schulen.

Mittel- und Oberstufe des Schulwesens werden auch als Sekundarbereich bezeichnet. Zur *Mittelstufe*, auch *Sekundarstufe I* genannt, werden die Orientierungs- oder Förderstufe und die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium (letzteres bis einschl. 10. Jahrgangsstufe) gerechnet.

In der *Orientierungs- oder Förderstufe* werden die Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe eines Einzugsbereiches in einer Reihe von Schulfächern gemeinsam unterrichtet, jedoch meist in wichtigen Fächern (Fremdsprache, Mathematik, zum Teil auch

Eigensprache) in Leistungskurse aufgeteilt. In Ländern mit sechsjähriger Grundschule erfolgt hier im allgemeinen keine Leistungsdifferenzierung. Orientierungs- oder Förderstufen werden in Ländern mit vierjähriger Grundschule organisatorisch entweder bei der Grundschule oder schulformunabhängig oder meist bei Schulen der Mittelstufe geführt. Für 5. und 6. Jahrgangsstufen, die organisatorisch bereits der Hauptschule oder der Realschule oder dem Gymnasium zugehören, wird zum Teil die Bezeichnung Eingangsstufe verwendet, um die Möglichkeit des Wechsels von Schülern zwischen den drei Schularten anzudeuten (sog. »Durchlässigkeit«).

Der Übergang von der Grundschule oder von der Orientierungs- oder Förderstufe in eine der drei Schularten (zum Teil auch Schulform oder Schulzweig genannt) – *Hauptschule*, *Realschule* oder *Gymnasium* – erfolgt meist auf Grund der Entscheidung der Erziehungsberechtigten, wobei die abgebende Schule eine Empfehlung ausspricht. Zu Beginn der Schule der Mittelstufe folgt für den Schüler meist ein Bewährungszeitraum (Probezeit), an dessen Ende die Entscheidung der Erziehungsberechtigten über die Schulart durch die Schule korrigiert werden kann.

Die *Hauptschule* dauert bis zur 9. Jahrgangsstufe (in einigen Ländern freiwillig bis zur 10. Jahrgangsstufe), die *Realschule* bis zur 10. Jahrgangsstufe. Das *Gymnasium* ist über die 10. Jahrgangsstufe hinaus angelegt.

In der Hauptschule findet Unterricht in einer Fremdsprache, meist Englisch, (nach Ländern unterschiedlich) pflichtmäßig oder freiwillig statt. In einer Realschule ist eine Fremdsprache obligatorisch, eine zweite meist fakultativ. Im *Gymnasium* (der Mittelstufe) sind zwei Fremdsprachen obligatorisch. Nur in der Hauptschule wird das Fach Arbeitslehre pflichtmäßig geführt. Im übrigen führen die Schularten der Mittelstufe meist die gleichen Schulfächer, allerdings oft unterschiedlich nach Beginn und Dauer, Umfang, Intensität, verwendeten Schulbüchern und Lehrmittelausstattung.

Die Anteile der Hauptschüler, Realschüler und Gymnasialschüler an der gesamten Schülerzahl einer Jahrgangsstufe sind in den einzelnen Ländern und Regionen sehr unterschiedlich. Generell werden für einen Hauptschüler weniger Finanzmittel bereitgestellt als für einen Gymnasialschüler. Zahlreiche Schüler von Hauptschule, Realschule und *Gymnasium* verlassen die Schule ohne Abschluß oder wechseln von der Realschule zur Hauptschule oder vom *Gymnasium* zur Realschule oder zur Hauptschule über.

Werden Hauptschule, Realschule und *Gymnasium* (letzteres mindestens bis zur 10. Jahrgangsstufe) zu einer Schule mit gemeinsamer Leitung zusammengefaßt, so spricht man von einer *Gesamtschule*. Bestehen in ihr – abgesehen von gemeinsamen Veranstaltungen im außerunterrichtlichen Bereich – die drei Schularten fort, spricht man von einer additiven oder kooperativen *Gesamtschule* (auch *Schulkombinat* genannt). Sind Schulen verschiedener Art oder Stufe in einem Gebäudekomplex untergebracht, so bezeichnet man diesen als Schulzentrum; handelt es sich dabei nur um Schularten der Mittelstufe, spricht man von einem Mittelstufenzentrum. Wird dagegen die Aufteilung in Schularten aufgehoben und durch ein System von gemeinsamem Unterricht (Kernunterricht) und Kursen (Fachleistungs- und/oder Wahlpflicht- und/oder Wahlkursen) ersetzt, so bezeichnet man die Schule als integrierte *Gesamtschule* der Mittelstufe.

Zur *Oberstufe* des Schulwesens, auch *Sekundarstufe II* genannt, gehören die Berufsschule, die Berufsfachschule, die Fachoberschule und das *Gymnasium* (letzteres ab 11. Jahrgangsstufe). Die *Berufsschule* ist als Teilzeitschule Bestandteil der Berufsausbil-

dung im »dualen System«, die besonders die theoretische Berufsausbildung vermitteln soll. Eine Berufsausbildungspflicht besteht in der BRD und Westberlin nicht; der Berufsschulpflicht – meist bis zum 18. Lebensjahr – unterliegen auch Jugendliche, die in keinem Ausbildungsverhältnis stehen.

Die *Berufsfachschule* vereinigt theoretische und praktische Berufsausbildung in Vollzeitform (in der Regel werktäglicher Unterricht über ein bis drei Jahre).

Fachoberschulen sollen eine praktische und wissenschaftlich-theoretische Ausbildung vermitteln; sie bereiten auf die Berechtigung zum Eintritt in Fachhochschulen vor (Fachhochschulreife). Eine Fremdsprache ist obligatorisch. Sie gliedern sich in verschiedene Schultypen (insbesondere technisch, wirtschaftlich, sozialpädagogisch, gestalterisch), dauern zwei Jahre und werden als Vollzeitschulen, zum Teil unter Einschaltung von Praxisperioden in Produktion, Verwaltung oder Ausbildungsstätten geführt.

Die Oberstufe des *Gymnasiums*, meist organisatorisch mit der Mittelstufe des Gymnasiums verbunden, dauert drei Jahre (Jahrgangsstufen 11 bis 13). Die Schüler können – zum Teil unter bestimmten Voraussetzungen – zwischen verschiedenen Schwerpunkten (auch Schultypen genannt) wählen (insbesondere altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, aber auch wirtschaftswissenschaftlich, sozialwissenschaftlich, technisch, musisch, Sport). Das Bestehen der Reifeprüfung (Abitur) berechtigt grundsätzlich zum Studium jeder Fachrichtung an wissenschaftlichen Hochschulen; in der Praxis wird diese Berechtigung jedoch durch Zulassungsbeschränkungen (Numerus clausus) erheblich zurückgenommen. Nach einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1972 soll die gymnasiale Oberstufe in den nächsten Jahren neu organisiert werden (Kursssystem).

Neben den dargestellten Schularten der Normalform gibt es Aufbauformen, in denen das Anstreben eines bestimmten Schulabschlusses nicht nach der Grundschule bzw. nach der Orientierungs- oder Förderstufe einsetzt, sondern – unter bestimmten Eintrittsvoraussetzungen – erst später (Aufbauformen von Realschule und Gymnasium). Es bestehen in einigen Ländern Programme und Pläne, die Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und gymnasiale Oberstufe zusammenzufassen, und zwar entweder nur räumlich (Oberstufenzentrum) oder organisatorisch unter einer Schulleitung (additive oder kooperative Gesamtschule der Oberstufe) oder integriert mit einem überlappenden Kern- und Kursunterrichtssystem für Vollzeit- und Teilzeitschüler (integrierte Gesamtschule der Oberstufe, in Nordrhein-Westfalen Kollegstufe genannt). Schulunterricht findet überwiegend am Vormittag von Werktagen statt (Halbtagschule). Erstreckt sich das schulische Programm auch auf den Nachmittag, so spricht man von Ganztagschulen oder Tagesheimschulen. Über einen unterrichtsfreien Sonnabend bestehen unterschiedliche Regelungen. Die Gesamtdauer der Ferien während eines Schuljahres beträgt 75 Werktage.

Werden in ländlichen Gebieten Grundschüler oder/und Hauptschüler aus mehreren Dörfern an einer Schule des Einzugsbereiches zusammengefaßt, so werden diese Schulen auch Dörfergemeinschafts-, Mittelpunkts- oder Nachbarschaftsschulen genannt.

In der *Hochschul- und Weiterbildungsstufe*, auch Tertiärbereich genannt, gibt es eine Vielzahl von Einrichtungen mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und Qualifikationszielen sowie mit verschiedener Dauer und Trägerschaft. Systematisch müssen diesem Bereich besonders alle Bildungseinrichtungen zugerechnet werden, die in der Regel nach Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht besucht werden können. Das

sind insbesondere Hochschulen, Fachschulen, Volkshochschulen, Erwachsenenbildungswerke, Schulungs- und Weiterbildungsstätten oder -lehrgänge von politischen Parteien, Gewerkschaften, Unternehmungen, Unternehmerverbänden, Verwaltungen, Religionsgemeinschaften, Vereinen (zum Teil auch Akademie genannt). Viele dieser Institutionen und Lehrgänge sollen vor allem der beruflichen Qualifizierung oder einer beruflichen Weiter- und Umqualifizierung dienen.

Zum *Hochschulbereich* im engeren Sinne werden gerechnet: Universitäten, Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen (»Wissenschaftliche Hochschulen«), künstlerische Hochschulen (besonders Kunst- und Musikhochschulen) und Fachhochschulen (besonders Technik, Wirtschaft, Verwaltung, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Gestaltung und Werkkunst). Der Eintritt ist von bestimmten Berechtigungen (Abitur bzw. Fachhochschulreife oder Begabtensonderprüfung) oder bei künstlerischen Hochschulen vom Nachweis bestimmter Befähigungen abhängig. Für zahlreiche Fachrichtungen bestehen Studienplatzbeschränkungen (Numerus clausus). Die Mindeststudienzeiten zu bestimmten Studienzielen sind unterschiedlich; sie betragen aber gegenwärtig mindestens sechs Semester. Die Lehrabschnitte sind in der Regel in Semester eingeteilt (Sommer- und Wintersemester). Die zwischen den Semestern liegenden Perioden werden als Lehrveranstaltungszeit oder auch als Semesterferien bezeichnet. Das Studium an wissenschaftlichen Hochschulen kann meist mit einer Staatsprüfung und/oder mit einer Hochschulprüfung (Magister- oder Diplomprüfung, Promotion), das an Fachhochschulen in der Regel mit einer Graduierung abgeschlossen werden.

Der Zusammenschluß von Hochschulen verschiedener Art in einer Stadt oder Region wird als Gesamthochschule bezeichnet.

Die Hochschulen sollen in der Regel an der *Weiterbildung* mitwirken; und zwar in Form eines Kontaktstudiums (Weiterbildung vorwiegend von Hochschulabsolventen während deren Berufstätigkeit) oder in Form einer Beteiligung an Einrichtungen oder Lehrgängen der Weiterbildung oder Erwachsenenbildung einer Stadt oder Region.

Als »Zweiten Bildungsweg« bezeichnet man Einrichtungen, an denen zunächst nicht angestrebte oder erreichte Schul- und Bildungsabschlüsse nachgeholt werden können. Diese Einrichtungen können Direktunterricht oder Fernunterricht oder eine Kombination von beidem veranstalten. Direktunterricht erfolgt in Tages- oder Abendform an Schulen oder auch an Volkshochschulen oder an besonderen Einrichtungen (Schulen oder Lehrgänge zum Erwerb des Hauptschul-, Realschul-, Fachoberschul- oder Gymnasialabschlusses; Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen, Abendgymnasien, Kollegs zur Erlangung der Hochschulreife). Auch Übergänge von Fachhochschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen rechnet man dem Zweiten Bildungsweg zu.

Von der Trägerschaft her unterscheidet man öffentliche Schulen und Privatschulen. Träger öffentlicher Schulen sind Gebietskörperschaften (besonders Gemeinde, Landkreis, Land). Träger privater Schulen sind besonders die Religionsgemeinschaften oder Schulvereine (z. B. Waldorfschulen). Privatschulen, deren Ziele denen bestehender oder gesetzlich vorgesehener Arten der Pflichtschule entsprechen und an denen die Schulpflicht erfüllt werden kann, heißen Ersatzschulen. Öffentliche Schulen und Ersatzschulen unterliegen der staatlichen Schulaufsicht (Art. 7 (1) GG). Ersatzschulen erhalten im allgemeinen Zuschüsse aus den Staatshaushalten. Die übrigen Privatschulen nennt man Ergänzungsschulen.

Ergänzungsschulen (einschließlich der meist privaten Fernlehrinstitute) unterliegen

nur einer Anzeigepflicht bei der staatlichen Aufsichtsbehörde; wollen ihre Absolventen einen staatlich anerkannten Abschluß erwerben, so müssen sie eine Fremden- oder Externenprüfung vor einer staatlichen Kommission ablegen. Entsprechendes gilt für private Fach- und Hochschulen.

An zahlreichen Orten bieten öffentliche oder private Musikschulen vokalen und/oder instrumental Musikunterricht für Kinder, Jugendliche und Erwachsene an.

Öffentliche Büchereien, zum Teil noch Volksbüchereien genannt, befinden sich meist in kommunaler Trägerschaft; vereinzelt sind sie mit anderen Bildungseinrichtungen verbunden.

Als horizontale Gliederung des Bildungswesens wird eine Organisation bezeichnet, in der entsprechend dem Lebensgang der Menschen die einzelnen institutionalisierten Bildungsabschnitte zu Stufen zusammengefaßt werden, wobei im Schulpflichtbereich keine Trennung der Kinder und Jugendlichen in Institutionen unterschiedlicher Geltung erfolgt und das Durchlaufen einer Stufe den Eintritt in die folgende gestattet, in der dann auch das Lernangebot unterschiedlichen Interessen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gerecht werden kann.

Als vertikale Gliederung wird eine Organisation des Bildungswesens bezeichnet, in der Bildungsinstitutionen der gleichen Stufe relativ unverbunden nebeneinander stehen, der Zugang zu bestimmten Einrichtungen einem Ausleseverfahren unterworfen wird und die Abschlußzeugnisse unterschiedliche Berechtigungen verleihen und meist unterschiedliche Privilegien verheißen.

Das Bildungswesen der BRD und Westberlins weist eine überwiegend vertikale Gliederung auf. Hinter seiner Organisation und seinen Bezeichnungen verbergen sich meist Ideologien.

Die Organisation des Bildungswesens ist überwiegend politisch-ökonomisch bedingt. Ausleseprozesse weisen angesichts der Produktions- und Sozialisationsbedingungen schichtenspezifische Merkmale auf. Die Organisation des Bildungswesens läßt – im Zusammenhang mit Lernzielen und Lerninhalten – Rückschlüsse darauf zu, ob das Ziel organisierter Bildungsprozesse die allseitige und umfassende Qualifikation der Persönlichkeit ist oder ob sie der Vorbereitung auf eine bestimmte Rolle in einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur dienen soll.

CARL-HEINZ EVERS

→ Arbeiterbildung, Antiautoritäre Erziehung, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungsverwaltung, Erwachsenenbildung, Grundschule, Gesamthochschule, Gesamtschule, Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft, Lehrling – betriebliche Ausbildung, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Schule – Schultheorie, Schulversuch, Sonderpädagogik – Sonderschulwesen, Vorschulerziehung, Weiterbildung.

LITERATUR

Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bundestagsdrucksache VI/925. *betrifft: erziehung.* Das aktuelle pädagogische Magazin. Weinheim. 1 (1967) ff. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (Hrsg.): *Bildungsgesamtplan.* Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. *Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe* (Hrsg.): *Education in Europe.* Section 2. General and technical education. No. 5. *School Systems.* Rev. ed. Strasbourg 1970. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): *Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart: Klett 1970. *Froese, L.* (Hrsg.): *Bildungspolitik und Bildungs-*

reform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. München: Goldmann 1969. = Goldmanns Gelbe Taschenbücher. Bd 2470/2471. Kuhlmann, C.: Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett 1970. Robinsohn, S. B., H. Thomas: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart: Klett 1968. Robinsohn, S. B. u. a. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd 1. Stuttgart: Klett 1970. *Schul-Management*. Zeitschrift für Erneuerung und Demokratisierung im Bildungswesen durch Planung, Organisation. Kooperation. Braunschweig. 1 (1970) ff. Schultze, W., Ch. Führ: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. Seipp, P. u. a. (Hrsg.): Schulrecht. Vorschriften f. Schule u. Schulverwaltung. Ergänzbare Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen. Losebl.-Ausg. Nach Ländern geordnet. Neuwied: Luchterhand. *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.): Kulturpolitik der Länder. Bonn: Bundes-Verl. 1952 ff. *Verband Deutscher Studendenschaften* (Hrsg.): Deutscher Hochschulführer. 45. Aufl. Bonn: Raabe 1970. *Wissenschaftsrat* (Hrsg.): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd 1. Empfehlungen. Bd 2. Anlagen. Bd 3. Statistische Unterlagen. Tübingen: Mohr 1970.

Chancengleichheit

Die Forderung nach Chancengleichheit ist eine Norm, ein Anspruch, der der Philosophie der bürgerlichen Aufklärung entstammt. Sie hat Eingang gefunden in die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« der Vereinten Nationen und ist Bestandteil des Grundrechtskatalogs fast aller sozialstaatlichen Verfassungen. So heißt es beispielsweise im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Art. 3, Abs. 3: »Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.«

Die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen ist die bildungspolitische Konsequenz des allgemeinen Grundrechts auf Chancengleichheit. Sie ist als »Grundrecht auf Bildung für jedermann« zuerst in der Französischen Revolution artikuliert worden. Sie gelangte allerdings erst wieder zur handlungsrelevanten Aktualität, als in den 60er Jahren – durch Wachstumskrisen der Volkswirtschaft stimuliert – in der westlichen Welt empirische Untersuchungen über sogenannte Bildungsreserven diskutiert wurden, die nachwiesen, daß die Bildungschancen höchst ungleich verteilt sind und Schüler und Studenten durchaus entsprechend dem Geschlecht, der Abstammung, der Rasse usw. benachteiligt oder bevorzugt werden (OECD 1961 und 1967; Coleman-Report 1966; Postlethwaite 1967). Vor allem soziologisch orientierte Analysen belegten detailliert die Mechanismen der Auslese durch das Bildungssystem und zeigten die Barrieren auf, die einer Realisierung der Gleichheit der Bildungschancen im Wege stehen. Der Aufweis der Ungleichheit der Bildungschancen blieb nicht ohne Einfluß auf die Legitimationsprobleme der Bildungspolitik, die zunehmend Reformmaßnahmen zum Zwecke der Verbesserung der Chancengleichheit propagierte und z. T. auch einleitete, wie z. B. Ausbau der Vorschulerziehung, Abschaffung der punktuellen Auslese für die weiterführenden Schulen am Ende der Grundschulzeit, Gesamtschulen usw.

In der daraufhin einsetzenden Debatte um die Art und Angemessenheit der Reformmaßnahmen zeigte sich allerdings sehr bald, daß mit der Forderung nach mehr Chan-

cengleichheit völlig unterschiedliche Zielvorstellungen verbunden sind, hinter denen sich genauso unterschiedliche Gesellschaftsbilder verbergen. Idealtypisch stilisiert lassen sie sich zwei Positionen zuordnen: einer individualistisch-liberalen und einer sozialistischen.

Die *liberale* Position läßt sich vereinfacht skizzieren als ein Begriffsverständnis, das auf die Forderung nach Verbesserung der *Startchancen* hinausläuft, also auf die Verbesserung der Chancen des einzelnen als Konkurrent im Wettbewerb um Statusprivilegien, z. B. durch Ausgleich von Sozialisationsdefiziten, Angleichung der örtlichen und regionalen Versorgung mit Bildungseinrichtungen, gleichmäßige Ausstattung aller Bildungseinrichtungen mit Lehrpersonal und Sachmitteln usw. Chancengleichheit meint dann das Recht auf begabungsgemäße Bildung und individuelle Begabungsförderung (Nunner-Winkler 1971, 11 f) oder das »Bürgerrecht auf Bildung« (Dahrendorf 1965).

Die sozialistische Position kann sich auf eine Fülle empirischer Untersuchungen berufen (Jencks 1972), die nachweisen, daß mehr Chancengleichheit durch Mittel der Bildungspolitik nicht oder kaum zu verwirklichen ist, solange gesamtgesellschaftliche Ungleichheit herrscht – zumals sich belegen läßt, daß die Ungleichheit im Bildungswesen wesentlich eine Folge gesamtgesellschaftlicher Ungleichheit ist, die sich insbesondere über ungleiche »Chancen« am Arbeitsplatz vermittelt (Pearlin/Kohn 1966). Herbeiführung von mehr Startgerechtigkeit erweist sich mithin als »Herstellung von Wettbewerbsgleichheit unter *Ungleichen*«, die den »latente(n) Konflikt zwischen Privilegierten und Unterdrückten kanalisiert« (Hänsel/Ortmann 1971, 432). Realisierung von mehr Chancengleichheit im Sinne des liberalen Credo »Freie Bahn jedem Tüchtigen« (Tews 1916) bedeutet zwar mehr Förderung der »Tüchtigen«, nicht aber kollektive Emanzipation der vielen »Unterprivilegierten«. Es bedeutet zudem eine Verschärfung der Leistungskonkurrenz jedes gegen jeden, solange privilegierte Positionen knapp bleiben, nicht aber Verbesserung der »Lebensqualität« aller. Diese Kritik betont zudem, daß Leistungserbringung im wesentlichen auf kapitalistische Verwertungsinteressen bezogen bleibt und daß das Leistungsprinzip nicht nur als Norm fungiert, »die Gleichheit gewährleistet, sondern ebenso als Legitimationsprinzip, das gesellschaftliche Ungleichheit rechtfertigt; indem es den Anspruch auf soziale Gleichheit propagiert, engt es ihn ein. Es sanktioniert solche Formen der Ungleichheit, die durch individuelle Leistungen zustandegekommen sind. Insofern ist das Leistungsprinzip auch eine Norm der Ungleichheit.« (Offe 1970, 43 f).

Diese kritische Position mündet konsequenterweise in ein sozialistisches Verständnis von Chancengleichheit ein. Dieses geht davon aus, daß in einer kapitalistischen Gesellschaft nicht nur die »Unterprivilegierten« (diese allerdings in besonderem Maße), sondern auch Angestellte und Beamte ihre Bedürfnisse dem profitorientierten Verwertungszusammenhang unterordnen müssen und sich mithin nicht frei entfalten können, wie es der Art. 2 des Grundgesetzes verspricht. Chancengleichheit bedeutet deshalb Abbau aller Vorrechte und Benachteiligungen in der Gesellschaft und nicht nur schulische Kompensationsprogramme.

Weitgehend ungeklärt ist indes die Frage, inwieweit und unter welchen Bedingungen die Bildungspolitik wenigstens dazu *beitragen* kann, die Idee von Chancengleichheit im Sinne einer kollektiven Emanzipation aller durch solidarisches Handeln zu verwirklichen.

→ Bildungsreform – Bildungspolitik, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Gesamtschule, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Sozialisation, Vorschulerziehung.

LITERATUR

Coleman, J. S. (u. a.): Equality of educational opportunity. Washington: U. S. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. 1966. Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965. Hänsel, D., H. Ortmann: Kompensatorische Vorschulerziehung und sozialer Aufstieg. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971) 4, S. 431–452. Jencks, Ch. (u. a.): Chancengleichheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1973. Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart: Enke 1971. OECD (Hrsg.): Begabung und Bildungschancen (1961). Dt. hrsg. u. eingel. von H. P. Widmaier. Frankfurt/M.: Diesterweg 1967. OECD (Hrsg.): Weltproblem Chancengleichheit. Bildungsplanung als Gesellschaftspolitik. Dt. hrsg. u. eingel. von H. Thomas. Frankfurt/M.: Diesterweg 1970. Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Pearlin, L. J., M. L. Kohn: Social class, occupation, and parental values: A cross-national study. In: American Sociological Review. 31 (1966) 4, S. 466–479. Postlethwaite, T. N. (Hrsg.): IEA Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt/M.: Diesterweg 1968. Rolff, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1967. Tews, J.: Die deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Leipzig: Klinkhardt 1916.

Curriculum – Didaktik

I. Zur Terminologie

1. Die Fragen, für die sich seit dem 17. Jahrhundert (W. Ratke, J. A. Comenius), insbesondere aber im 19. Jahrhundert der Begriff »Didaktik« (bzw. »didaktisch«) einbürgerte, gehören seit der Antike zu den Kernproblemen des pädagogischen Denkens. Der Spannweite des griechischen Grundwortes *didaskhein* (lehren, unterrichten, lernen) und seinen Ableitungen (Lehre, Unterricht, Schule; lehrbar) entsprechend hat der Begriff bis heute zahlreiche engere oder weitere Definitionen erfahren. In der Mehrzahl der Fälle umfaßt er alle oder einige Fragen im Bereich der *Ziele und Inhalte*, der *Organisationsformen* bzw. *Methoden* und *Medien* des Lehrens und Lernens, und zwar gewöhnlich im Hinblick auf institutionalisiertes Lehren und Lernen in Schulen, Ausbildungsstätten (z. B. der betrieblichen Lehrlingsausbildung) und weiteren Bildungseinrichtungen wie dem Kindergarten, der Erwachsenenbildung, dem Fernunterricht usw..

Der Begriff »Curriculum«, der ebenfalls bereits im 17. Jahrhundert im pädagogischen Zusammenhang benutzt wurde (D. Morhof) und der – in Anlehnung an die anglo-amerikanische Terminologie und einen sich international durchsetzenden Sprachgebrauch – in die Diskussion in der BRD seit 1967 zuerst durch S. B. Robinsohn eingeführt wurde, bezeichnet nicht einen inhaltlich oder methodisch vom Problemkreis der »Didaktik« abgrenzbaren Problemzusammenhang, sondern akzentuiert einen bestimm-

ten Aspekt, unter dem die bisher mit dem Terminus Didaktik behandelten Fragen gesehen werden: den Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten oder mindestens unterstützten *Planung* und *Kontrolle*. Auch der Begriff Curriculum bzw. die Termini *Curriculumtheorie*, *-forschung*, *-entwicklung* werden in unterschiedlich weiter Bedeutung verwendet, z. T. nur für den Ziel- und Inhaltsbereich, z. T. für den Gesamtzusammenhang planbarer Faktoren, die systematischen Unterricht in Bildungsinstitutionen bestimmen, von der Festlegung allgemeiner und spezieller Zielsetzungen über die Auswahl von Themen und Inhalten und die ziel- und inhaltsadäquate Wahl der Unterrichtsorganisation, der Lehr- und Lernmethoden bis zu den Unterrichtsmedien sowie der Entwicklung lernzielorientierter Tests.

Die Begriffe Didaktik und Curriculum können als *Allgemeine Didaktik* bzw. *Allgemeine Curriculumtheorie* auf die generellen Probleme des Unterrichts oder als *Bereichs-* bzw. *Fachdidaktik* oder *Bereichs-* bzw. *Fachcurriculumtheorie* im Hinblick auf begrenztere Arbeitsbereiche, z. B. Fächergruppen (etwa »naturwissenschaftliche Fächer«) oder Einzeldisziplinen (z. B. Geschichte), verwendet werden.

Die einleitenden terminologischen Bemerkungen lassen erkennen, daß der Problemkreis der »*Methode*« bzw. »*Methodik*« von einem Teil der Definition der Begriffe »Didaktik« bzw. »Curriculum« mitumfaßt wird; in anderen Begriffsbestimmungen (»Didaktik i. e. S.« bzw. »Curriculum i. e. S.«) wird mindestens der enge Zusammenhang zur Methodenproblematik betont. In jedem Falle umschreiben »*Methode*« bzw. »*Methodik*« einen Komplex von besonderen Problemen, so daß die Behandlung in einem speziellen Artikel gerechtfertigt ist.

2. Die wichtigsten Definitionen des Begriffs und der Aufgabe der Didaktik, denen z. T. Konzeptionen der Curriculumtheorie entsprechen, lassen sich unter den Gesichtspunkten des *Begriffsumfanges*, des leitenden Erkenntnisinteresses, des jeweiligen Verhältnisses von Theorie und Praxis und der vorwiegend verwendeten wissenschaftlichen Verfahren kennzeichnen.

Zunächst kann man unter dem Gesichtspunkt des *Begriffsumfanges* die wichtigsten derzeitigen Fassungen der Begriffe »Didaktik« bzw. »Curriculum« und »Curriculumtheorie« in folgenden Gruppen zusammenfassen, wobei die einzelnen Positionen innerhalb jeder Gruppe hinsichtlich ihrer wissenschaftstheoretischen Position z. T. durchaus unterschiedlich sind:

a) Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen (J. Dolch, G. Hausmann).

b) Didaktik- bzw. Curriculumtheorie als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in pädagogischen Institutionen bzw. als Wissenschaft vom Unterricht oder Unterrichtstheorie, also unter Einschluß der Methodik. Die wichtigsten gegenwärtigen Ansätze dieser Gruppe sind die sogenannte »Berliner Didaktik« (P. Heimann, W. Schulz, G. Otto u. a.; auch »lehrtheoretische«, früher »lerntheoretische Didaktik« genannt), die »systemtheoretische Didaktik« (E. König und H. Riedel), die »strukturtheoretische Didaktik« (W. H. Peterßen) und die »kommunikative Didaktik« (H.-H. Schäfer, K. Schaller).

c) Didaktik i. e. S. als *Theorie der Bildungsinhalte* und des Lehrplans (E. Weniger) bzw. als Theorie der Lehr- und Lernziele und der ihnen zuzuordnenden Inhalte (W. Klafki bis 1972) oder als *Theorie der Bildungskategorien* (J. Derbolav). Hier wird die Unterscheidung (nicht Trennung!) der Ziel- und Inhaltsprobleme von den Methoden und die Abhängigkeit der letzteren von Ziel- und Inhaltsentscheidungen betont.

(Satz vom »Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik«). In der Curriculumtheorie gibt es eine Reihe von Ansätzen, die diesem engeren Didaktik-Begriff im wesentlichen entsprechen (z. B. bei Johnson/Illinois, tendenziell auch bei S. B. Robinsohn).

d) Die vierte Gruppe von Begriffsbestimmungen klammert alle Fragen der Lernzielbestimmung und der thematischen Auswahl als außerwissenschaftliche Vorentscheidungen oder als vermeintlich durch Anthropologie und Einzelwissenschaften beantwortet aus und reduziert Didaktik auf die Erforschung und Planung der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen im Sinne kybernetischer Modellvorstellungen (»kybernetische Didaktik«: H. Frank, F. v. Cube) oder einer »Ökonomik der Vermittlung« (Th. Wilhelm). Im Sinne der vorher gekennzeichneten Begriffsbestimmungen handelt es sich hier also eigentlich um Methodentheorien.

II. Hauptaspekte des Problemzusammenhanges

Der im vorangehenden umrissene Problemzusammenhang der Didaktik bzw. der Curriculumtheorie läßt sich in drei Problemebenen (Entscheidungsebenen) und eine Realisierungsebene sowie in zwei Problemdimensionen gliedern; die Problemdimensionen verlaufen gleichsam senkrecht zu den Problemebenen und durch sie hindurch:

1. die Ebene grundsätzlicher didaktischer bzw. curricularer Zielentscheidungen (allgemeine Lernziele, aims) für ein Gesamt-, Bereichs- oder Fachcurriculum;
2. die Ebene der Entscheidungen über die den allgemeinen Lernzielen angemessenen Teillernziele (objectives), genauer: ein hierarchisches System von Teillernzielen und ihrer Vermittlung in bestimmten Lehr- und Lernbereichen (Fächern, fächerübergreifenden Disziplinen, Kursen, Projekten);
3. die Ebene der den Lernzielen (1. und 2. Ebene) zuzuordnenden Lerninhalte bzw. Bildungsinhalte (Aufgaben, Themen) und ggf. der Organisationsformen des Lehrens und Lernens sowie der Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln (Medien);
4. die Fragen der praktischen Einführung von Curricula (Richtlinien, Lehrplänen) in der Breite eines Schulwesens (Implementation bzw. Dissemination oder Diffusion = Verbreitung);
5. die Dimension der Evaluation, d. h. der wissenschaftlichen Überprüfung der Entscheidungsprozesse und der Verwirklichung eines Curriculums und/oder der Bereitstellung aller zur Entwicklung eines Curriculums benötigten wissenschaftlichen Daten;
6. die Dimension der Curriculumentwicklungsstrategie, d. h. der Festlegung der Instanzen und ihrer jeweiligen Entscheidungskompetenzen sowie die Institutionalisierung der Prozesse, die der Lösung der unter 1 bis 5 genannten Aufgaben dienen sollen.

Im Rahmen der Erläuterung der sechs Gesichtspunkte sollen jeweils Leistung und Problematik wichtiger Positionen der gegenwärtigen Didaktik bzw. Curriculumtheorie skizziert werden.

Zu 1. Die *geisteswissenschaftliche* bzw. *bildungstheoretische Didaktik*, die – in Fortführung ihrer Ansätze aus der Zeit vor 1933 – insbesondere in den durch E. Weniger und W. Flitner vertretenen und durch ihre Schüler z. T. fortgeführten, z. T. modifizierten Varianten das erste Jahrzehnt der didaktischen Diskussion in der BRD stark bestimmte, berücksichtigt die erste Problemebene dadurch, daß sie die Erforschung bildungstheoretischer Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen in den Fragenkreis der Didaktik einschließt und ihre eigenen didaktischen Argumentatio-

nen und Entscheidungen durch einen geschichtlich verstandenen, gegenwarts- und zukunftsbezogenen Bildungsbegriff zu begründen versucht. Hingegen hat sich die »Berliner Didaktik« (*lehrtheoretische Didaktik*; P. Heimann, W. Schulz u. a.) in ihrer bis etwa 1971 vertretenen Form u. a. durch die Kritik an der Zentralstellung des Bildungsbegriffs von der bildungstheoretischen Didaktik abgesetzt. Indem sie sich jedoch einerseits am neopositivistischen Wissenschaftsideal wertfreier, analytischer Forschung orientierte, andererseits aber eine unverkennbar aufklärerische Intention verfolgte (Aufklärung des Lehrers über alle den Unterricht beeinflussenden Faktoren) und dem Praktiker Unterrichtsplanungshilfen zu bieten versuchte, geriet sie in einen nicht auflösbaren Widerspruch. W. Schulz hat seit 1972 eine Weiterentwicklung dieser Konzeption umrissen, die mit der Anerkennung des Emanzipationsprinzips als leitendem Erkenntnis- und Handlungsinteresse die frühere Selbstinterpretation aufgibt und damit die Dimension genereller Zielentscheidungen nicht nur im Sinne von untersuchbaren Voraussetzungen vorliegender didaktischer Positionen, sondern als normative, wissenschaftlich diskutierbare Dimension des eigenen Ansatzes anerkennt. – Der produktive Beitrag der *Curriculumtheorie* bzw. der unter diesem Begriff laufenden Diskussion zur Klärung der Probleme auf der Ebene grundsätzlicher Zielentscheidungen war zwiefach: Einmal machte die Curriculumtheorie die Notwendigkeit und Möglichkeit deutlich, die Prozesse und die Instanzen, die auf dieser Problemebene (und entsprechend auf den weiter unten zu behandelnden) Entscheidungen treffen, zu erforschen, rational durchschaubar und kontrollierbar zu machen (vgl. unter »zu 6«); zum anderen wies sie auf die Notwendigkeit hin, Kriterien zu entwickeln für die Auswahl jener Personen, Gruppen und Institutionen, denen für die leitenden Zielvorstellungen neu zu entwickelnder Curricula Entscheidungskompetenz zugesprochen werden soll. Diese Kriterien sind letztlich immer auch politische, die folglich nur in der politischen, speziell schul- und kulturpolitischen Auseinandersetzung durchgesetzt werden können.

Vielfach ist faktisch jedoch auch in den curriculumtheoretischen Ansätzen bzw. in den von Curriculumtheoretikern vorgeschlagenen Verfahren für die Institutionalisierung von Entscheidungsprozessen gerade diese Problemebene übergangen oder unzulänglich reflektiert worden (so auch in den Beiträgen Robinsohns oder im LOT-Projekt K. H. Flechsigs). Gesellschaftstheoretische bzw. politisch-ökonomisch ansetzende Kritik hat demgegenüber (und zugleich im Hinblick auf die bildungstheoretische und die lehrtheoretische Didaktik) deutlich gemacht, daß Zielsetzungen auch und gerade auf dieser allgemeinsten Ebene (bildungstheoretische Kriterien, allgemeine Lernziele) zufolge der Bedingtheit pädagogischer Reflexionen und Leitvorstellungen durch gesamtgesellschaftliche Verhältnisse, Theorien oder Vorstellungen angemessen nur im Zusammenhang einer gesellschaftskritischen Reflexion begründet und diskutierbar gemacht werden können. Im Zuge dieser Kritik bzw. Selbstkritik zeigen sich nicht zuletzt bei Didaktikern bzw. Curriculumtheoretikern, die von der bildungstheoretischen Didaktik, der lehrtheoretischen Didaktik oder der Curriculumtheorie Robinsohns herkommen, seit einigen Jahren Ansätze zur Entwicklung einer gesellschaftskritisch vermittelten bildungs- und zieltheoretischen Begründung der Didaktik bzw. Curriculumtheorie und Curriculumentwicklung, meistens im Zusammenhang mit Auslegungen des Emanzipationsbegriffs. (J. Zimmer; die Arbeitsgruppe um H. Blankertz/Münster; die Hessische Curriculumkommission und die hessischen Rahmenrichtlinien-Gruppen; Schaller/Schäfer; Mollenhauer; Klafki; Schulz 1972 und andere). Besonders

häufig beziehen sich diese Autoren hinsichtlich der gesellschaftstheoretischen Argumentationen auf die *Kritische Theorie* der »Frankfurter Schule«.

Zu 2. und 3. Auf der zweiten und dritten Problemebene der didaktischen bzw. curricularen Diskussion geht es um die Konkretisierung und inhaltliche Bestimmung allgemeiner Lernziele bzw. allgemeiner Bildungsprinzipien (Bildungskategorien) durch Übersetzung in ein hierarchisch gestuftes System von Teillernzielen (objectives) und in thematische Auswahlentscheidungen, die von der Bestimmung umfassender Aufgabenbereiche für institutionalisierten Unterricht bzw. fächerübergreifende Disziplinen (z. B. gesellschaftskundlicher Unterricht, polytechnischer Unterricht, Fremdsprachenunterricht usw.) über die Abgrenzung von Einzelfächern und die Bestimmung ihrer Beziehungen, die Konzeption einzelner Themenbereiche, Lehrgänge, Projekteinheiten usw. bis zur Bestimmung von einzelnen »Bildungsinhalten« bzw. Lernzielen und Curriculumelementen reicht (zu vermittelnde bzw. zu erarbeitende Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen). Die bildungstheoretische Didaktik hatte die zweite und dritte Problemebene terminologisch nicht deutlich von der vorangehenden abgehoben, ihre Kernbegriffe »Bildungsinhalt« bzw. »Bildungsgehalt« oder »Bildungskategorie« meinten, im Gegensatz zu manchen z. Z. verbreiteten Fehldeutungen, immer zielorientierte Inhalte und die auf sie gerichteten Aneignungsprozesse der Lernenden. Die von dieser didaktischen Richtung geforderte und in Ansätzen begonnene »Strukturanalyse« (»didaktische Analyse«) von Zielen und Inhalten war daher nicht als objektivistische Gegenstandsanalyse (etwa für die Schule elementarisierte, vermeintlich »wertfreier« und »zielneutraler« Inhalte einer bestimmten Wissenschaft) gemeint, sondern eigentlich als Ermittlung der thematisch gebundenen Lernstruktur, die – als vom Schüler zu erarbeitende – ihm jeweils zur Entwicklung von Kategorien der Erkenntnis seiner gegenständlichen und sozialen Wirklichkeit und der Selbsterkenntnis bzw. von Erfahrungs-, Urteils-, Wertungs- und Einstellungskategorien verhelfen sollten (»kategoriale Bildung«). – Die bildungstheoretische Didaktik betonte in diesem Zusammenhang a) die *Geschichtlichkeit* aller inhaltlichen Entscheidungen (und das heißt zugleich die Notwendigkeit, vorliegende Lehrpläne historisch-kritisch auf ihre Voraussetzungen und ihre Zielvorstellungen zu untersuchen); b) den Tatbestand, daß Bildungsinhalte (bzw. Lernziele und Lerninhalte) nicht direkt aus Wissenschaften abgeleitet werden können, weil die Wissenschaften selbst auf ihre Funktionen für die Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Aufgaben – als den Zielhorizont der Bildung – befragt werden müssen; c) die Vorläufigkeit aller Lehrplan- bzw. Richtlinien-Vorgaben, die weder dem Lehrer noch dem Schüler die eigene freie Entscheidung nehmen dürften.

Die *lehrtheoretische Didaktik* verstand sich – noch vor Einsetzen der Curriculumsdiskussion – z. T. als Gegenposition zur bildungstheoretischen Didaktik; sie hat in diesem Sinne seit Anfang der 60er Jahre in der BRD lebhaften Widerhall in der didaktischen Theorie und Praxis gefunden. Diese didaktische Richtung zielt primär nicht auf Fragen der Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklung, sondern auf Aufklärung des praktizierenden Lehrers über Unterricht bzw. auf die Entwicklung des didaktischen Bewußtseins im Lehrerstudium. Sie will ein Instrumentarium zur Beschreibung und Analyse sowie zur Planung von Unterricht bereitstellen. Gegenüber der Konzentration der geisteswissenschaftlichen Didaktik auf die Problematik der Bildungsinhalte (einschließlich der Ziele, s. o.) betont sie die Notwendigkeit, den Gesamtzusammenhang der den Unterricht beeinflussenden Faktoren aufzuhellen. Zu diesem Zweck entwickelt sie

ein umfassendes Kategoriensystem und betont die wechselseitige Abhängigkeit (Interdependenz) aller Faktoren. Es werden sechs Grundkategorien in zwei Gruppen unterschieden: Vier Kategorien bezeichnen die grundlegenden, konstituierenden »Strukturmerkmale« bzw. »Entscheidungsfelder« des Unterrichts: 1. Pädagogische *Intentionen* oder Absichten, 2. *Thematik* des Unterrichts, 3. *Methoden* oder Verfahren, 4. *Medien* oder Mittel des Unterrichts (Schulbücher, Lehrprogramme, Filme, Arbeitsmittel, Sprachlabors usw.). – Die Entscheidungen, die der Lehrer hinsichtlich dieser vier Dimensionen und ihres Zusammenhanges zu fällen hat, hängen von zwei »Bedingungsfeldern« ab: 5. den *anthropogenen Voraussetzungen* (z. B. psychischer Entwicklungsstand der Schüler, Interessen von Lehrern und Schülern usw.) und 6. den »*sozio-kulturellen Voraussetzungen*«, die Schule, Lehrer und Schüler beeinflussen. Jede der sechs Dimensionen wird im einzelnen weiter aufgegliedert. – W. H. Peterßen hat die vier Entscheidungsfelder inzwischen in seiner »Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens« (1973) durch zwei weitere ergänzt: Die »*Interaktion*«, d. h. die Frage nach den Vergesellschaftungsformen der am Lehr- und Lerngeschehen beteiligten Personen, und die »*Organisation*«, d. h. den institutionellen Rahmen, in dem sich das Lehr- und Lerngeschehen abspielt. – Der Ansatz W. Schulz' führte ihn bei der Ausarbeitung des Konzepts konsequenterweise zu einer Einordnung seines Unterrichtssystems in den größeren Zusammenhang einer *Theorie der Schule*.

Neben einer Reihe von kritischen Einwänden zu Details der lerntheoretischen Didaktik (z. B. unvermittelter Übergang von »Beschreibung« und »Analyse« zur »Planung« von Unterricht, schematische Aufgliederung der Dimension der Intentionalität in die »kognitive«, die »emotionale« und die »pragmatische Dimension«; mangelnde Einlösung des Interdependenz-Prinzips usw.) hat vor allem die oben erwähnte wissenschaftstheoretische Kritik an dem Widerspruch zwischen dem neopositivistischen Wertfreiheitsprinzip und dem kritischen Anspruch des Modells W. Schulz 1973 veranlaßt, eine Revision dieses Ansatzes im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Unterrichtstheorie vorzunehmen.

Demgegenüber scheint die bisher erst in Teilen entwickelte »systemtheoretische Didaktik« E. Königs und H. Riedels einem »sozialtechnologischen« Unterrichtsverständnis verhaftet zu sein. Sie kritisiert die lehrtheoretische Didaktik dahingehend, daß sie bei der bloßen Kategorisierung von Unterrichtsphänomenen stehenbleibe. Sie selbst zielt dagegen darauf ab, die *gesetzmäßigen Beziehungen* zwischen allen am Unterrichtsgeschehen beteiligten Faktoren zu erforschen und sie als System erklärbar und damit planbar zu machen. Der Schüler kommt folglich in diesem Ansatz nur als ein nach vorgegebenen Zielsetzungen und methodischen Arrangements »Lernender« vor. In der *Curriculum-Diskussion* werden die zweite und dritte Problemebene als Frage nach den konkreten Lernzielen im Bereich von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und der ihnen zuzuordnenden Curriculuminhalte (»-elemente«) erörtert. Die meisten deutschen Beiträge theoretischer oder praktischer Art beziehen sich dabei mehr oder minder direkt auf das von S. B. Robinsohn und seinen Mitarbeitern entwickelte Modell: Ausgehend von der These, daß die Schule den Auftrag hat, junge Menschen zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zu befähigen, stellt sich die Curriculumforschung als wissenschaftliche Grundlage der Curriculumentwicklung zunächst die Aufgabe, die wesentlichen *Lebenssituationen* in einer mobilen, parlamentarisch-demokratisch verfaßten, zunehmend von angewandter Wissenschaft beeinflussten und notwendigerweise

bürokratisierten Industriegesellschaft zu analysieren, eine Aufgabe, die primär durch gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen geleistet werden müßte (Situationsanalysen in verschiedenen Berufsbereichen, im Freizeitbereich, im öffentlichen bzw. politischen und im familiären Leben usw.). In einem zweiten Arbeitsschritt müßten dann, insbesondere unter Zuhilfenahme anthropologischer Wissenschaften (u. a. der Psychologie) die menschlichen *Qualifikationen* bestimmt werden, die zur Bewältigung der Lebenssituationen notwendig sind und deren Ausbildung die Schule anstreben müßte. Daß solche Qualifikationsbestimmungen nicht nur die Vorwegnahme zukünftiger Entwicklungen einschließen müßten, sondern Ziel- und Wertentscheidungen über die anzustrebende Gesellschaftsstruktur und über leitende Bildungsvorstellungen einschließen, ist in Robinsohns ursprünglichem Konzept nicht klar genug betont worden. – Der dritte Hauptschritt der Curriculumentwicklung besteht nach diesem Modell in der Bestimmung der Inhalte (*Elemente*), durch deren Aneignung jene Qualifikationen gewonnen werden können. Hier liegt nach Robinsohn das Hauptarbeitsfeld der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktiken und der empirischen Unterrichtsforschung. Angesichts des großen und langfristigen wissenschaftlichen Aufwandes, den Situationsanalysen und Qualifikationsbestimmungen im Sinne dieses Modells erfordern würden, hat Robinsohn als einstweiligen Ersatz *Expertenbefragungen* bei den Vertretern wissenschaftlicher Disziplinen, bei den »Abnehmern« verschiedener gesellschaftlicher Bereiche, bei Lehrlingen, älteren Schülern usw. vorgeschlagen, um das gegenwärtig vorhandene Wissen und die z. Z. vorhandenen Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung der gesellschaftlich und individuell relevanten Lebenswirklichkeit zu ermitteln. Aber auch dieser Vorschlag läßt die Frage nach einer Theorie ungelöst, die die Kriterien für die Gewichtung der durch wissenschaftliche Situationsanalysen oder Expertenbefragungen ermittelten Daten und Vorstellungen im Hinblick auf Lernzielbestimmungen für ein Curriculum entwickeln müßte.

Insbesondere auf dieses Problem zielen die Arbeiten der Gruppe um H. Blankertz, die in ihren Konzepten zur Entwicklung bestimmter Fachcurricula (Englisch, Pädagogik-Unterricht in der Sekundarstufe II, Arbeitslehre, Deutsch) den Zusammenhang zwischen der ersten und der zweiten und dritten Problemebene durch die Ausarbeitung von didaktischen »Strukturgittern« zu gewährleisten versuchen. Es sind dies Kategorien und Kriteriensysteme, die das betreffende Aufgabenfeld durch eine Kombination pädagogisch-politischer Zielsetzungen einerseits mit Strukturkenntnissen der einschlägigen Fachwissenschaften (für den Englischunterricht z. B. Anglistik und Linguistik) aufschlüsseln und andererseits zugleich Gesichtspunkte für die Auswahl konkreter Unterrichtsinhalte liefern. Insofern korrigiert das Modell der Blankertz-Gruppe einen in gewisser Hinsicht vergleichbaren Ansatz etlicher amerikanischer Fachcurricula neueren Datums und entsprechender deutscher Varianten, die dem von J. Bruner vertretenen didaktischen »Strukturalismus« folgen. Der Kerngedanke dieses Ansatzes besagt, daß sich Curriculumentwicklung für die Schule in einer zunehmend mehr verwissenschaftlichten Welt an den modernen Wissenschaften zu orientieren habe. Schulfächer werden als Elementarformen der Einführung in die Denkweisen bestimmter Wissenschaften verstanden; Curricula sollen sich an den »structures of disciplines« orientieren, wobei der Begriff »structure« auf das Gefüge der Grundkategorien einer wissenschaftlichen Disziplin und/oder auf ihre wichtigsten Methoden gerichtet sein kann (vgl. dazu die oben erwähnte Kritik der geisteswissenschaftlichen Didaktik an einem solchen »Szientismus«).

Ein zentrales Problem aller neueren Ansätze im Bereich der zweiten und dritten Problemebene ist die Frage der *Formulierung der Lernziele*. Im Anschluß an R. Mager dominierte zunächst vielfach das Prinzip, Lernziele müßten in Begriffen beobachtbaren Verhaltens unter Angabe eindeutiger Kriterien für das Erreicht- oder Nichterreichtsein des betreffenden Lernziels und der Bedingungen, unter denen das Lernziel angestrebt werden sollte, formuliert werden. Die Kritik hat deutlich gemacht, daß in diesem Ansatz a) die Forderung nach einer *Begründung* von Lernzielen fehlt, b) eine Beschränkung auf partielle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten droht, während komplexere und nicht in direkt beobachtbarem Verhalten sich äußernde Ziele bzw. Qualifikationen (z. B. Kritikfähigkeit, selbständige Problemlösungsfähigkeit u. ä.) ausgeschaltet werden, c) das Moment des *Schülerinteresses* und der *Schülermitbestimmung* unberücksichtigt bleibt.

Als Hilfe für eine präzisere Lernzielformulierung und für die Entwicklung lernzielorientierter Tests werden seit einigen Jahren die von B. Bloom und Mitarbeitern entwickelten *Taxonomien* (bisher für die kognitiven und emotionalen Lernleistungen) diskutiert. Es handelt sich um formale, hierarchisch (d. h. nach wachsender Schwierigkeit) geordnete Kategorisierungssysteme (z. B. Kenntnis von Einzelheiten, von Begriffen, von Methoden; Verstehen von Symbolen für Beziehungen, z. B. $>$, $<$, $+$, $-$; Verstehen von Strukturen usw.). Die theoretische Zulänglichkeit und die praktische Verwendbarkeit der vorliegenden Taxonomien ist noch nicht hinreichend überprüft worden. Ihre Funktion dürfte kaum darin liegen, daß man sie dem Aufbau von Lernziel-Reihenfolgen zugrundelegen könnte, schon deshalb nicht, weil in ihnen Dimensionen getrennt werden, die im Lernprozeß gerade nicht isoliert werden dürfen (z. B. emotionale bzw. motivationale und kognitive Momente). Sie könnten aber eine Hilfe zur Strukturanalyse von Lernzielen bzw. Themen unter dem Gesichtspunkt der in ihnen enthaltenen Anforderungen an die Lernenden bieten.

Zu 4: *Implementation* (bzw. *Dissemination* oder *Diffusion*) bezeichnet alle Planungs- und Durchführungsmaßnahmen, Institutionen und Prozesse, die der Einführung eines entwickelten Curriculums in einem Schulsystem, auf bestimmten Schulstufen, in bestimmten Fächern usw. dienen. Die ursprünglich in den USA verbreitete Form, Curricula als möglichst detailliert festgelegte Lehr- und Lernmaterial-Systeme mit ausführlichen Lehrerhandbüchern, Schülerarbeitsbüchern, Filmen u. ä. (teaching-learning-packages), also als geschlossene Systeme möglichst »lehrer-sicher« (teacher-proof) auszuarbeiten, hat sich inzwischen als problematisch erwiesen: Lehrer und Schüler werden dadurch in die Rolle bloß ausführender, jeder Eigenentscheidung und Eigeninitiative beraubter Anweisungsempfänger gebracht und zugleich durch die Neuartigkeit eines umfangreichen Lehrsystems verunsichert und überfordert. Diese Erfahrung hat vielfach zum Aufbau von Lehrerfort- und Weiterbildungsinstitutionen bzw. entsprechenden Einführungskursen für neue Curricula, regionalen Research and Development Centers (Regionalen Zentren), zur Bildung von Lehrerarbeitsgemeinschaften auf der Ebene der Einzelschule oder des Schulbezirks, in denen Lehrer sich auf die Übernahme und Realisierung neuer Curricula vorbereiten, zu Fernseh-Einführungskursen bzw. zu Kombinationen der vorher genannten Elemente geführt, z. T. auch zu einer gewissen Abkehr vom Modell der perfekt vorprogrammierten Curricula. Über solche Modifikationen hinaus gibt es jedoch eine prinzipielle Kritik an dem zugrundeliegenden Modell, das Curriculumentwicklung und Curriculumimplementation im wesentlichen zwei zeitlich klar voneinander geschiedenen Phasen und verschiedenen

Instanzen zuweist und die Mehrzahl der Lehrer erst in der Implementationsphase als Empfänger, Ausführende bzw. Anwendende einbezieht; sie hat zu dem Gegenkonzept der *schulnahen Curriculumentwicklung* und der *offenen Curricula* geführt.

Zu 5: Der Begriff der *Curriculumevaluation* kann in einem engeren und in einem weiteren Sinne verstanden werden. Im engeren Sinne meint er entweder a) die wissenschaftlich kontrollierte, unterrichtliche Erprobung von vorläufigen Curriculumentwürfen, Curriculumteilen, Medien usw. bereits während des Curriculumentwicklungsprozesses, so daß aus den Ergebnissen Konsequenzen für die Verbesserung des betreffenden Curriculums im weiteren Arbeitsprozeß gezogen werden können (formative Evaluation), oder aber b) die entsprechende Erprobung eines Curriculums nach Abschluß der Entwicklungsphase (summative Evaluation) einschließlich der Überprüfung des Implementationsprozesses (s. u.). Im weiteren Sinne, der in der BRD im Anschluß an einen verbreiteten anglo-amerikanischen Sprachgebrauch vor allem von Christoph Wulf vertreten wird, umfaßt der Begriff Evaluation *alle* wissenschaftlichen Erhebungen und Kontrollen im Laufe der Curriculumentwicklung, also z. B. auch Situationsanalysen, Expertenbefragungen über Gewichtung hypothetischer Lernziele usw. Instrumente der Evaluation können alle Formen empirisch-pädagogischer Forschung (Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsexperimente, lernzielorientierte Tests, Fragebogenerhebungen, Interviews, Gruppendiskussionen usw.) sein.

Zu 6: Die bildungstheoretische Didaktik E. Wenigers hatte die Frage der Prozesse und Instanzen der Lehrplanentwicklung nur auf einer sehr allgemeinen Ebene angesprochen. Sie verstand Lehrpläne als Resultate des Kampfes »geistiger Mächte«, deren Ansprüche durch die Erziehungswissenschaft am Kriterium der zukünftigen Mündigkeit des Schülers geprüft werden mußten, wobei dem Staat – verstanden als demokratischer Kultur- und Rechtsstaat – letztlich eine ausgleichende Entscheidungsfunktion zugesprochen wurde. Das bis vor wenigen Jahren und z. T. bis heute gängige Verfahren, Lehrpläne oder Richtlinien von Referenten der Kultusministerien in Zusammenarbeit mit »erfahrenen Schulpraktikern« und/oder, insbesondere seit 1945, Fachdidaktikern pädagogischer Hochschulen oder Universitäten entwickeln zu lassen und dann zur Probe oder in Form verbindlicher Erlasse zu veröffentlichen, ist erst im Zuge der Curriculumsdiskussion problematisiert worden. Robinsohn u. a. plädierten für ein differenziertes System von Institutionen und Prozessen, dessen Zentrum ein wissenschaftliches Curriculumforschungs- und -entwicklungsinstitut oder eine von den zuständigen kulturpolitischen Gremien berufene Kommission sein sollte. Diese Institution sollte den Diskussionsprozeß über die generellen Leitziele eines Curriculums, die sozialwissenschaftlichen Situationsanalysen bzw. Expertenbefragungen und deren Auswertung, die Lehrermitarbeit bei der Bestimmung der Curriculumelemente, die unterrichtliche Erprobung usw. durchführen bzw. initiieren und koordinieren. Wenn dieses (bisher nirgends realisierte) strategische Modell sich auch vom »Perfektionsmodell« etlicher amerikanischer Ansätze (s. o.) deutlich unterscheidet, so läßt es doch die Frage der breiten Beteiligung von Lehrern und Schülern im Curriculumentwicklungsprozeß unbeantwortet; letzteres gilt weitgehend auch für die zentral organisierte Lehrplanentwicklung in den sozialistischen Staaten.

Mehrere Momente haben seit einigen Jahren – insbesondere in England und in der BRD – bei Theoretikern und in einer Reihe konkreter Projekte zur Konzentration auf ein Gegenmodell zu den verschiedenen Varianten der »Curriculumreform von oben« geführt, nämlich zum Konzept »*schulnaher Curriculumentwicklung*« und zur Erarbei-

tung »offener Curricula« (H. Brügelmann; S. Gerbaulet u. a.; Kl. Giel und G. Hiller; Arbeitsgruppe Curriculum und Sozialwissenschaften am BTZ Wiesbaden, Marburger Grundschulprojekt; Hessische Regionale Zentren u. a.). Solche Ansätze stützen sich auf das bereits erwähnte, insbesondere in den USA beobachtete Scheitern der lehrer-sicheren, detailliert fixierten, geschlossenen Curricula bei der nachträglichen Einführung in die Schulen, auf den Gedanken der Demokratisierung im Sinne der Mitbestimmung an der Basis des Schulwesens, auf die durch Ergebnisse der Innovationsforschung gestützte Annahme, daß Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und Kreativität des Lehrers entscheidende Faktoren für das Wirksamwerden curricularer Reformbestrebungen sind, und auf die Erkenntnis, daß die Realisierung von Curricula, die selbständige Übersetzung in konkrete Situationen und die Vermittlung mit den Interessen, Sozialisations- und Lernvoraussetzungen der betreffenden Schüler erfordert. Man zielt folglich in entsprechenden Projekten, die z. T. im Sinne der Handlungsforschung arbeiten, bzw. bei dem Vorschlag, *Regionale pädagogische Zentren* als Koordinierungs-, Beratungs-, Begleitforschungs- und Lehrerfortbildungsinstitutionen, die mit Lehrergruppen an den Schulen zusammenarbeiten, einzurichten, auf die Entwicklung von Curriculumteilstücken bzw. Unterrichtsmodellen oder Unterrichtseinheiten und -sequenzen, die als Beispiele und Anregungen gedacht sind und jeweils variable oder alternative Möglichkeiten thematischer Auswahl, der Unterrichtsorganisation und -methodik sowie des Medieneinsatzes vorsehen. Curriculumreform wird hier grundsätzlich als ständige, »rollende Reform« verstanden; Ausarbeitung und Implementation werden nicht als scharf unterschiedene und verschiedenen Institutionen zuzuweisende Phasen hintereinandergeschaltet, sondern in einem ständigen Rückkopplungsprozeß miteinander verbunden. – Allerdings besteht bei diesem schulnahen Ansatz die Gefahr, daß die prinzipiellen Probleme der wissenschaftlichen Erforschung und der Begründung genereller Lernzielentscheidungen, der Gliederung von Gesamtcurricula, der Erarbeitung von Forschungsmethoden im Zusammenhang der Curriculumentwicklung und -evaluation usw. unzulänglich reflektiert oder kurzschlüssig gelöst werden. Daher scheint es notwendig, in Zukunft ein differenziertes System der Curriculumentwicklung zu schaffen, in dem demokratisch legitimierte Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen zur Bearbeitung *genereller* Curriculumprobleme und eine Vielzahl schulnaher Curriculumentwicklungszentren und -gruppen kooperieren. Erste Ansätze zum Aufbau eines solchen Systems enthielt der 1971 vorzeitig abgebrochene Versuch der sogenannten »Großen Hessischen Curriculumkommission«.

WOLFGANG KLAFFKI

→ Bildung – Bildungstheorie, Erziehungsnormen, Erziehungswissenschaft, Evaluation, Handlungsforschung, Innovation, Kritische Theorie, Kybernetik und Pädagogik, Medien (-Didaktik), Methode, Mitbestimmung, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Unterricht.

LITERATUR

Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München: Kösel 1971. *Autorenkollektiv* (unter Leitung von Neuner, G.): Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht. Berlin: Volk und Wissen 1972. Becker, E., G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 556. Blankertz, H. (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturie-

rung, Konstruktion. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1971. = Neue pädagogische Bemühungen. Bd 46. Blankertz, H. (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsges. 1973. = Neue pädagogische Bemühungen Bd 57. Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. 7. Aufl. München: Juventa Verl. 1973. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 6. Bloom, B. (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 2. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. = Beltz Studienbuch. Bd 35. *The changing school curriculum in Europe*. Braunschweig: Westermann 1971. = Paedagogica Europaea. Bd 6. *Curriculum research and development*. Report of a workshop for German and Dutch participants held under the auspice of the Netherlands Foundation for Educational Research. Den Haag: Staatsuitgeverij 1973. Derbolav, J.: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Derbolav, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971, S. 66–93. Derbolav, J.: Kritik und Metakritik der kategorialen Didaktik. In: Derbolav, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971, S. 93–123. *Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung*. Bonn: Bundesdr. 1974. Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen: Henn 1959. Elbers, D.: Curriculumreformen in den USA. Berlin: Max-Planck-Inst. f. Bildungsforschung 1973. = Studien und Berichte. Bd 28. Frey, K.: Theorien des Curriculums. Weinheim: Beltz 1971. Frey, K. (u. a.) (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Bd. 1–3. München: Piper-Verl. 1975. Gerbaulet, S. (u. a.): Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren. Stuttgart: Klett 1972. = Bildungspolitische Initiativen. Bd. 2. Gerner, B. (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1963. = Wege der Forschung. Bd. 30. Giel, K., G. G. Hiller: Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculumreform. In: Zeitschrift für Pädagogik. 16 (1970) 6, S. 739–754. Heimann, P., G. Otto, W. Schulz: Unterricht, Analyse und Planung. 6. bearb. Aufl. Hannover: Schroedel 1972. = Auswahl. R. B. Bd 1–2. Hesse, H. A., W. Manz: Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart: Kohlhammer 1972. = Urban-Taschenbücher. Bd. 150. Hiller, G. G.: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf: Schwann 1973. = Sprache und Lernen. Bd. 22. Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. (USA, Schweden, England). Berlin: Institut für Bildungsforschung i. d. Max-Planck-Ges. 1968. = Studien und Berichte. Bd. 13. Huiskens, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Bd. 1663. Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim: Beltz 1964. = Göttinger Studien zur Pädagogik. N. F. Bd 6. Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 8./9. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. Klafki, W., K. Ch. Lingelbach, H. W. Nicklas (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. 2. Aufl. Frankfurt: Diesterweg 1972. Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin: Volk und Wissen 1972. Kodan, D. C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953–1969. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1970. = Wege der Forschung. Bd. 68. König, E., H. Riedel: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim: Beltz 1973. Krathwohl, D. R. (u. a.): Handbook of educational objectives. 2: Affective domain. 5. ed. New York: McKay 1968. Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. Mager, R. F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim: Beltz 1972. Mager, R. F.: Zielanalyse. Weinheim: Beltz 1973. Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. Meyer, H. L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1974. Northemann, W., G. Otto (Hrsg.): Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik. Weinheim: Beltz 1969. Peterßen, W. H.: Didaktik als

Strukturtheorie des Lehrens. Ratingen: Henn 1973. = Henns pädagogische Taschenbücher. Bd. 40. *Redaktion betrifft: erziehung* (Hrsg.): Curriculumdiskussion. Weinheim: Beltz 1973. *Robinson, S. B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum und: Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 3. Aufl. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1971. *Robinson, S. B.* (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf: Schwann 1972. *Ruprecht, H., H. K. Beckmann, F. v. Cube, W. Schulz*: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover: Schroedel 1972. *Schaller, K., K.-H. Schäfer*: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. = Uni-Taschenbücher. Bd. 9. *Weniger, E.*: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 9. Aufl. Weinheim: Beltz 1971. *Wulf, Ch.* (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper 1972. *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz. Themenhefte: Curriculumforschung und Curriculumentwicklung. 17 (1971) 1. Curriculum. Klassifikation – Evaluation. 17 (1971) 2. Offene Curricula. 19 (1973) 3. *Ziedmann, J.*: Curriculum-Konstruktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973.

Demokratie – Demokratisierung

Das Wort Demokratie ist seit dem fünften Jahrhundert nachweisbar und bedeutet positiv wie negativ die Herrschaft aller, des ganzen Volkes, der Vielen. Die griechische Demokratie hatte ihre ökonomische Basis in einem aufsteigenden, Handel treibenden Bürgertum. Geistig war sie mit dem neuen individualistisch-rationalen Denken verbunden, das an die Stelle alter Mythen und magischer Vorstellungen trat (Sterling, 30 ff). Der Perikleische Staat war keine volle Demokratie, sondern eine aristokratische Oligarchie, da die Aktivbürgerschaft sich auf die besitzende Klasse beschränkte und die Masse des Volkes von der politischen Willensbildung ausschloß. Gleichwohl demonstrierte die von Thukydides überlieferte Totenrede des Perikles wichtige demokratische Grundsätze: Gleichheit vor dem Gesetz, Aufstiegsmöglichkeiten nach dem Leistungsprinzip, gegenseitige Toleranz in Achtung vor dem geschriebenen Gesetz, Schutz der Schwächeren, Weltoffenheit der Polis und geistige Freiheit ihrer Bürger. Politik und Privatleben sind in der Person des Bürgers verbunden; die Politik ist eine Angelegenheit aller, gleich welcher Beschäftigung jeder nachgeht: »Wer für sein Hauswesen sorgt, achtet auch auf das Wohl des Staates. Während er seiner eigenen Arbeit nachgeht, bedenkt er auch die öffentlichen Angelegenheiten. Wir nennen einen Bürger, der sich darum nicht kümmert, zwar nicht faul, aber unnütz. So erreichen wir die Fertigkeit, die Dinge zu beurteilen und durchzuführen. Die Aussprache darüber halten wir keineswegs für hinderlich oder unnötig; im Gegenteil: es bringt Schaden, wenn man sich über Geplantes nicht unterhält und es nicht berät« (Thukydides II, 40).

Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird das Thema Demokratie politisch wieder aktuell, jetzt aber gleich in der vollen Exposition seiner modernen Spielarten und in seiner bis heute reichenden Problematik. Wurde Demokratie zunächst ausschließlich im Sinne der Identität von Herrschern und Beherrschten verstanden und in dieser direkten Form von vielen für »den letzten Schritt zu einer allgemeinen Barbarei und Verwilderung« gehalten: die Franzosen versuchen »in möglichst kürzester Zeit den ganzen Erdboden zu demokratisieren« (Wieland 1798 in: Art. D., 849), so bildete sich so-

wohl in Europa wie in den USA bald die politische Theorie der repräsentativen Demokratie. Kant und die Autoren des ›Federalist‹ bezeichneten diese gewaltenteilige Demokratie noch als Republik.

Die moderne Theorie der repräsentativen Demokratie hat Josef Schumpeter gegeben. Sein Modell der ›Führungsdemokratie‹ verlangt von den Wählern die akzeptierte Unterscheidung zwischen ihnen selbst und den von ihnen gewählten Politikern: »Sie dürfen diesen zwischen den Wahlen nicht allzu leicht das Vertrauen entziehen und müssen einsehen, daß, wenn sie einmal jemanden gewählt haben, die politische Tätigkeit seine Sache ist und nicht die ihre« (Schumpeter, 468). Wird in der Führungsdemokratie »der wirksame Bereich politischer Entscheidung nicht allzu weit ausgedehnt« (ebd. 463), so zielt die direkte Demokratie auf eine möglichst breite Basis politischer Partizipation. Kooperation aller Bürger soll politische Herrschaft ersetzen, in den Worten Rousseaus: Durch den Akt der Vergesellschaftung entsteht »ein sittlicher und gemeinschaftlicher Körper, der sich aus soviel Mitgliedern zusammensetzt, wie die Versammlung Stimmen hat, und der durch eben diesen Akt seine Einheit, sein gemeinschaftliches Ich, sein Leben und seinen Willen empfängt« (Rousseau I, 6). Das Volk selbst herrscht nach Maßgabe eines Willens, der durch die Verbindung aller seiner Bürger in Freiheit zustande kommt, der *volonté générale*. Dieser Wille formiert und formuliert die Einheit und Einmütigkeit aller Bürger und garantiert zugleich das Gemeinwohl. Die Stabilität des Staates hängt einzig von der sich stets erneuernden Zustimmung und Aktivität seiner Bürger ab.

Seither bestimmen diese beiden Demokratiemodelle die Diskussion, heute besonders die Demokratisierungsdiskussion, d. h. die Frage, ob über die Geltung demokratischer Methoden im staatlichen Bereich auch auf gesellschaftlichen Feldern sich demokratische Prinzipien durchsetzen sollen oder nicht. Versuche einer Grenzziehung zwischen dem staatlich-politischen und dem gesellschaftlich-privaten Bereich (so W. Hennis in: Greiffenhagen, Demokratisierung, 47–70) sind in dem Maße untauglich, in dem unser aller Leben durch Politik bestimmt ist. Freiheit kann deshalb nicht mehr allein im Sinne von Ausgrenzungsrechten gegenüber dem Staat verstanden werden, sondern wird durch staatliche Aktivität und Planung überhaupt erst effektiv. Selbstbestimmung ist nur möglich unter der Voraussetzung, daß ein demokratischer Staat Räume autonomer Entfaltung nicht nur freihält, sondern selber schafft. »Demokratie besteht nicht in ein paar Spielregeln, im engen politischen Bereich, in scheinbar friedvoller Stabilität. Demokratie besteht in der kontinuierlichen Geltung quer durch alle Bereiche, weil sie auf die gesellschaftlich ermöglichte, in Gesellschaft sich auswirkende Selbständigkeit aller angewiesen ist« (Narr, 252).

Gesichtspunkt für ein solches Verständnis der Demokratie als eines Prozesses bleibt der für die direkte Demokratie leitende Gesichtspunkt der Herrschaftsfreiheit. »Herrschaft ist das demokratisch Unselbstverständliche« (Narr, 251). Der von konservativen Demokratietheoretikern behauptete Widerspruch zwischen Freiheit und Gleichheit ist nicht zwingend, im Gegenteil: die demokratische Annahme einer prinzipiellen Gleichheit aller Menschen – im Hinblick auf ihre Vernunftstruktur ebenso wie angesichts ihrer Bedürfnisse – ist die einzig realistische Voraussetzung für eine freiheitliche Gesellschaft. So wenig die radikale Demokratie in ihrer totalitären Form (Talmon) mit ihrem Verzicht auf Freiheit das Gleichheitsideal verwirklicht, so wenig garantiert eine liberal-konservative Auffassung von Demokratie die Freiheit aller Bürger. Die radikal-demokratische Perspektive der ›Brüderlichkeit‹ und des ›Gemeinwohls‹

bleibt unverzichtbar, ebenso wie die liberal-demokratische Komponente der Rechtsstaatlichkeit und des Schutzes persönlicher Entfaltung. Wer meint, es sich leicht machen zu können, indem er behauptet, die beiden Demokratiemodelle stünden sich unversöhnlich gegenüber (Schelsky in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 22) und sich für einen der beiden Aspekte entscheidet, verfehlt die Demokratie im ganzen. Demokratie erfordert beides: Vertrauen in die Möglichkeit des Menschen, gerechte gesellschaftliche Zustände zu schaffen – und das Mißtrauen in die Menschennatur, welche stets schwach genug ist, individuelle Vorteile und Machtpositionen sich auf Kosten anderer zu verschaffen. Deshalb gehören Gleichheit im Einfluß auf die politische Macht und Kontrolle dieser Macht durch möglichst viele sachkundige Bürger unlösbar zusammen. Rousseau und Montesquieu sind keine Gegensätze, sondern notwendige Komponenten der Demokratie, die deshalb die schwierigste politische Versuchsanordnung ist, weil ihre Staatsform eine ihr zugeordnete Gesellschaftsverfassung bedingt. Ohne »Fundamentaldemokratisierung« (Krockow in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 23) funktioniert die Demokratie nicht, sondern entwickelt sich am Ende zu einem autoritären Regime, das sich von den Regimen nicht unterscheidet, gegen welche demokratische Revolutionen sich einst erhoben.

Wenn als Maßstab für eine demokratische Gesellschaft ein möglichst hoher Grad politischer Partizipation gelten soll, stellt sich für jede ernsthafte Demokratietheorie die empirische Frage nach ihrer Realisationschance. R. Michels hat es als einer der ersten unternommen, Partizipationsmodelle auf ihre Realisierung hin zu prüfen – mit negativem Ausgang: »Mit zunehmender Organisation ist die Demokratie im Schwinden begriffen. Als Regel kann man aufstellen: Die Macht der Führer wächst im gleichen Maßstabe wie die Organisation. Der verschieden hohe Grad der Führermacht, den wir in den einzelnen Parteien und Gewerkschaften der verschiedenen Länder antreffen, wird außer durch ethnische und individuelle Gründe in der Hauptsache durch den verschieden hohen Grad ihrer organisatorischen Entwicklung bestimmt« (Michels in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 113). Für seine These, daß, wer Organisation sagt, Tendenz zur Oligarchie mit meinen muß (ebd.), führt Michels eine Fülle von Gründen an. Einige von ihnen erwiesen sich als zeitbedingt, der Kern seiner These aber bleibt bis heute die schwierigste Barriere für alle Theorien und Strategien einer Demokratisierung. So scheint für F. Scharpf der empirische Befund politischer Apathie bei der großen Mehrheit der Bevölkerung in dem begrenzten Zeitbudget jedes Bürgers zu liegen. »Jeder von uns, auch der Berufspolitiker, hat darum gar keine andere Möglichkeit, als sich gegenüber der großen Mehrzahl politischer Entscheidungen apathisch zu verhalten und die Verantwortung dafür anderen zu überlassen« (Scharpf, 59). K. Horn sieht dagegen politische Apathie wesentlich als ein Klassenphänomen: lang ausgeübte Herrschaft hat die Tendenz, sich sozialpsychologisch unter Mitwirkung der Beherrschten selbst zu reproduzieren und zu potenzieren (Horn in: Greiffenhagen, *Demokratisierung*, 209–221). Solange das Gesellschaftsbild der Unterschichten in die Welt »derer da oben« und »uns hier unten« gespalten ist, kann man nicht erwarten, daß Beherrschte ihre Situation durchschauen und Strategien der Demokratisierung entwickeln. Für Unterschichten ist die Gesellschaft undurchsichtig und quasi naturwüchsig. Sie halten sich an das Augenscheinlich-Konkrete und haben nicht zu abstrahieren gelernt. Theoretische Fähigkeiten aber waren stets die wichtigste Voraussetzung für revolutionäre Prozesse. »Wenn Erziehung und Bildung eine politisierende Funktion haben sollen, dann müssen Erziehung und Bildung zunächst einmal selber politisiert

werden, damit die überkommenen Abhängigkeitsverhältnisse der Menschen wieder in Frage gestellt werden können« (Horn, 220). Der Zusammenhang zwischen Angst und Politik zeigt deutlich, in wie hohem Maße undemokratisch-heteronome Einstellungen in Identitätsverlust und mangelnder psychosozialer Reifung gründen. Untersuchungen über die Determinanten bei Wahlentscheidungen haben bewiesen, daß hierfür politische Überlegungen eine weniger wichtige Rolle spielen als der soziale Kontext, in dem die Wähler stehen.

Die konservative Weigerung, Demokratisierungsprozesse über den staatlichen Bereich hinaus als Konsequenz politischer Mündigkeit anzusehen, hat in Deutschland eine traditionelle Perspektive. Der Staat bedeutet in dieser Tradition eine neutrale, dem Interessenkampf gesellschaftlicher Kräfte enthobene Ordnungsmacht. Die unglückliche Kombination der verspäteten Nationbildung, gescheiterter bürgerlicher Revolutionen und einer in Deutschland spät einsetzenden Industrialisierung führte dazu, daß das deutsche Bürgertum bei einem politisch rückständigen Regime Zuflucht vor dem andrängenden Proletariat und seinen Demokratisierungswünschen fand. Die politische Entwicklung in Deutschland ist ein deutlicher Hinweis für die wichtige Unterscheidung zwischen Liberalismus und Demokratie. Der bürgerlich-liberale Staat diente als System konkurrierender Parteien der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft als politischer Rahmen. In dem Augenblick allerdings, in dem das Proletariat das allgemeine Stimmrecht, die Koalitionsfreiheit und eine substantiell gleiche Chance ökonomischen Gewinnstrebens verlangte, reagierte dieser Staat defensiv.

Erst der Sozialismus hat die volle Konsequenz aus der politischen Aufklärung gezogen, indem er die Gleichheit der Bedürfnisse voraussetzt und ihre gesellschaftliche Befriedigung als politisches Postulat aufstellt. Die soziale Demokratie fordert über die liberale Rechtsgleichheit hinaus die Gleichstellung in sozioökonomischer Hinsicht, und längst findet die sozialistische Verteilungsmaxime »Jedem nach seinen Bedürfnissen« auch in nichtkommunistischen sozialstaatlichen Demokratien Eingang. In der Bundesrepublik muß die Lehre vom Sozialstaat (Art. 20 und 28 GG) auf ihre Tauglichkeit geprüft werden, einer demokratischen Bedürfnisbefriedigung zu dienen. Wie immer man zu der Bestimmung unserer Gesellschaft als einer Klassengesellschaft stehen mag, fest steht, daß ohne ein verstärktes Sozialstaatsverständnis jede Demokratisierung auf der Strecke bleiben muß. Die Konzentration des Kapitals hat Formen angenommen, welche das liberale Konzept der freien Konkurrenz und des Pluralismus längst hinter sich gelassen haben, und der kapitalistische Charakter der Wirtschaft hat dazu geführt, daß 3 % der Steuerzahler inzwischen über nahezu die Hälfte des von der Vermögenssteuer erfaßten Vermögens verfügen. Liegt die Stärke des kapitalistischen Wirtschaftssystems in seiner Produktivkraft, so ist diese wiederum abhängig von den optimistischen Perspektiven unternehmerischer Entscheidungen. Unternehmerischer Optimismus aber ist abhängig von der Beurteilung der Gewinnchancen, die wiederum von der staatlichen Steuerpolitik abhängen. »Das entscheidende Problem liegt darin, daß dieser Wohlstand gleichsam modellimmanent zu einer ständigen Förderung der bestehenden Ungleichheiten vor allem in der Verteilung von Besitz- und Vermögenszuwachs zwingt« (Hartwich in: Greiffenhagen, Demokratisierung, 191). Die Produktivkraft der kapitalistischen Wirtschaft ermöglichte bisher großzügigere sozialpolitische Leistungen an alle Schichten der Bevölkerung, als es die sozialistischen Volksdemokratien gegenwärtig vermögen. Schwere Negativpunkte der »Plutodemokratie« (Duverger, 19) sind die Vernachlässigung aller nicht privatwirtschaftlich organisierten öffentli-

chen Aufgaben, insbesondere der allgemeinen Lebensbedingungen und des Bildungswesens.

MARTIN GREIFFENHAGEN

→ Emanzipation, Gesellschaft, Klasse–Schicht, Macht–Herrschaft, Mitbestimmung.

LITERATUR

Artikel *Demokratie*. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hrsg. von Brunner, O., W. Conze, R. Koselleck. Bd 1, Stuttgart: Klett 1972, S. 821–899. *Duverger, M.*: Demokratie im technischen Zeitalter. Das Janusgesicht des Westens. München: Piper 1973. *Greiffenhagen, M.* (Hrsg.): Demokratisierung in Staat und Gesellschaft. München: Piper 1973. *Greiffenhagen, M.* (Hrsg.), Emanzipation. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1973. *Macpherson, C. B.*: Drei Formen der Demokratie. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1967. *Narr, W.-D., F. Naschold*: Theorie der Demokratie. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1971. *Probleme der Demokratie heute*. Opladen: Westdt. Verl. 1971. = Politische Vierteljahresschrift. Sonderh. 1970, 2. *Rousseau, J.-J.*: Du Contrat Social, (1762). Dt. Ausg.: Der Gesellschaftsvertrag oder Die Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart: Reclam 1972. = Reclam-Universal-Bibliothek. Bd 1769–1770. *Scharpf, F.*: Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung. Konstanz: Univ. Verl. 1970. *Schumpeter, J. A.*: Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. 2. Aufl. München: Lehnen 1950. *Sterling, E.*: Der unvollkommene Staat. Studien über Diktatur und Demokratie. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1965. *Talmon, J. L.*: Die Ursprünge der totalitären Demokratie. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1961. *Thukydides*: Der Peloponnesische Krieg. Bd 1.2. München: Deutscher Taschenbuch Verl. 1973. = dtv Taschenbücher. Bd 6019–6020. *Vilmar, F.*: Strategien der Demokratisierung. Darmstadt u. Neuwied: Luchterhand 1973.

Denken – Denkerziehung

In der Umgangssprache hat »Denken« einen breiten Fächer von Bedeutungen, von Denken im Sinne von »Sich erinnern« über »Glauben, Meinen« bis zu »Schlußfolgern«. Die Geschichte der Psychologie beginnt im Thema »Denken« mit einer Anknüpfung an Thesen von Aristoteles (De anima). Danach ist Denken eine Verbindung von Vorstellungen, d. h. wahrnehmungsähnlichen inneren Anschauungen, und das Studium des Denkens befaßt sich mit dem Inhalt dieser (bewußten) Vorstellungsprozesse. In Kritik dieser Auffassung zeigt die »Würzburger Schule«, daß Denken zum größten Teil unanschaulich und nicht bewußt ist, sowie unter dem Einfluß »determinierender Tendenzen« steht. Damit wird eine Orientierung auf dynamische Prozesse sichtbar. Diese Linie verstärken in der Folgezeit Funktionalismus (Denken als Anpassung und Problemlösung) und vor allem Behaviorismus, der mit tierpsychologischen Experimenten und Abkehr von Introspektion neue methodologische Maßstäbe setzt. Das Grundmodell des Behaviorismus, die Reiz-Reaktions-Verbindung implizierte jedoch, daß seine Anhänger sich vornehmlich mit Input-Output-Beziehungen beschäftigten, aber der zwischen diesen beiden Stationen befindliche Organismus »leer« blieb. Als Ergebnis fortlaufender Revision und Liberalisierung machen heutige neobehavioristische Autoren Gebrauch von »intervenierenden Variablen« und konzipieren die Vorgänge, die zwischen Reiz und Reaktion im Organismus stattfinden, als innere, vermittelnde Reize und Reaktionen. Diese terminologischen Präferenzen unterscheiden Neobehavio-

risten immer noch von kognitiven Theoretikern (z. B. Miller u. a. 1960) oder von neueren Ansätzen, Denken mit Hilfe von Computersimulation zu analysieren (Newell u. a. 1958).

Für eine diese verschiedenen Richtungen integrierende Definition des *gerichteten* Denkens (ungerichtetes, autistisches Denken, in Tagträumen und jeder Art freier Assoziation repräsentiert, ist nicht berücksichtigt) sind etwa folgende Elemente festzuhalten: Daß Denken stattgefunden hat, wird über das Kriterium einer manifesten Leistung oder eines Endverhaltens erfaßt. Diese Leistung stellt eine neue Verbindung von Klassen von Reizen und Reaktionen oder von kognitiven Elementen (Vorstellungen, Schemata, Begriffe, Strategien u. a.) dar. »Neu« besagt dabei, daß diese Verbindung nicht als Reflex oder Instinktmuster vorgegeben oder eine einfache Replikation einer bereits erlernten Verbindung ist. Andererseits kommt die neue Verknüpfung auf der Basis zahlreicher (mindestens zweier) bereits erlernter Verbindungen zustande, aus denen sie eben in einem Prozeß der Reorganisation der Elemente (»Umstrukturierung« in der Gestaltpsychologie) oder der Einwirkung innerer, vermittelnder Reize und Reaktionen hervorgeht (vgl. Gagné 1972; Problemlösen als komplexeste Lernart).

Gerichtetes Denken impliziert, im Unterschied zu ungerichtetem, autistischen Denken, daß die Übergänge von einer symbolisch repräsentierten Situation zur nächsten, also die Verknüpfung der »Vorstellungen«, durch logische oder empirische Gesetzmäßigkeiten geregelt sind (transformative symbolische Prozesse; Berlyne 1965). Auf diese Weise kommt eine Lösungskette zustande, an deren Ende eine realitätsgerechte Problemlösung steht. Ansätze für diese Konzipierung des Denkprozesses aus situativen und transformativen symbolischen Reaktionen finden sich etwa bei Setschenow und Piaget (Operation als verinnerlichte Handlung).

Es gibt verschiedene Vorschläge, den Gesamtprozeß des Problemlösens in qualitativ unterschiedlichen Phasen zu gliedern (Dewey, Wallas; Übersicht bei Graumann 1964). Faktoranalytische Techniken ergeben Fähigkeiten, die sich diesen Phasen zuordnen lassen (Guilford 1959, 1967). So entspricht ein Faktor »Problemsensibilität« der Vorbereitungs- und Definitionsphase, Flüssigkeits- und Flexibilität Faktoren sind der Einfalls- und Produktionsphase zuzuordnen, wobei die Komponente »Adaptive Flexibilität« mit Phänomenen der »Umstrukturierung« bzw. »Funktioneller Fixation«, wie sie von Gestaltpsychologen untersucht werden (Duncker 1963), verwandt ist. In der Phase der Verifikation oder Überprüfung der Folgen spielen Fähigkeiten eine Rolle, die im Guilford-Modell der Struktur des Intellekts vor allem als divergente Elaboration von Implikationen und Evaluation (von Einheiten, Klassen, Beziehungen usw.) identifiziert sind.

Die Entwicklung des Denkens läßt sich über die verschiedenen theoretischen und experimentellen Ansätze hinweg als eine Abfolge von Stadien kennzeichnen, die von handlungs- und umgangsbestimmten, stark affektiv besetzten »Schemata« über vorbegriffliche anschauliche Denkweisen zu Formen des Denkens fortschreitet, die sich aus der Bindung an konkrete Handlungen und Wahrnehmungen lösen, in denen die Sprache oder andere Symbolsysteme zunehmende Bedeutung erlangen, und die neben der Wirklichkeit die Möglichkeit zu konstruieren erlauben. Repräsentative Darstellungen der kognitiven Entwicklung, die durch zahlreiche empirische Belege gestützt sind, bieten Piaget (1948; vgl. auch Flavell 1963) und, von diesem angeregt, Bruner (1966). Kognitive Strukturen im Sinne Piaget's (z. B. Erhaltungsbegriffe, Transitivität u. a.) emergieren jedoch nicht naturwüchsig, sondern sind erfahrungsabhängig. Dabei ist

nicht jede Erfahrung geeignet, eine Entwicklung neuer Schemata zu fördern, sondern sie muß den existierenden Schemata im geringen Maße widersprechen, so daß eine erfolgreiche »Akkommodation« erreichbar erscheint.

Denkerziehung

In der pädagogischen Reformdiskussion des letzten Jahrzehnts wird – aus ökonomischen (qualifizierte Berufsanforderungen) wie aus ideologischen Gründen (individuelle Voraussetzungen der Demokratisierung; Emanzipation) – zunehmend die Entwicklung selbständigen und produktiven (kreativen) Denkens als dominantes Bildungsziel betont. Die Umsetzung dieses Ziels in eine wirksame Unterrichtspraxis dürfte eine ebenso komplexe wie langwierige Aufgabe sein.

In neueren Curriculumentwicklungen, zunächst in USA, zunehmend auch in anderen Ländern, sind Ansätze sichtbar, neben leitenden Ideen, Verfahren der Erkenntnisgewinnung zu vermitteln. Der lernende Schüler soll sich in Curricula dieser Art nicht prinzipiell, sondern nur dem Grade nach vom forschenden Wissenschaftler unterscheiden. »Indem man den Prozeß (der Kenntnissgewinnung) lehrt, stellt man am günstigsten das Lernen als ein dauerndes Bemühen dar. Mit Hilfe des Prozesses können wir Wissen nicht nur als ein Kompositum von Kenntnissen, sondern auch als ein System für das Lernen nutzen.« (Parker/Rubin 1966, I) Das naturwissenschaftliche Curriculum »Science, a process approach« (1963), das mit der Grundschule beginnt, klassifiziert z. B. die zu lehrenden Forschungsprozesse nach Beobachten, Erkennen und Anwenden von Zahlbeziehungen, Messen, Erkennen und Anwenden von Raum-Zeit-Beziehungen, Klassifizieren, Mitteilen, Schließen, Voraussagen. Für den politischen Unterricht haben Oliver u. a. (1966) ein Verfahren entwickelt, das zur selbständigen Analyse kontroverser politischer Probleme befähigen soll. Die Strategien, die in diesen Analysen anzuwenden sind, werden dem Schüler nicht beschrieben oder dargestellt, sondern in gezielter Führung kontroverser Diskussionen allmählich entwickelt. Gemeinsam ist den Curricula der gemeinten Art, daß sie »entdeckendes Lernen« verlangen, d. h. die Schüler mit Problemen konfrontieren, die selbständig, wenn auch nicht ohne Vorbereitung und Anleitung, zu lösen sind. Die Voraussetzungen entdeckenden Lernens formuliert Suchman (1961): »Der Lehrer muß seine traditionell direktive Haltung aufgeben und eine Umwelt herstellen, die auf die Suche des Schülers nach Information antworten kann. Der Lehrer muß darauf achten, daß die Bemühungen des Schülers um selbständiges Forschen Erfolg haben, daß er die Information erhält, die er braucht, daß er tatsächlich selbst neue Begriffe entdeckt. Der Lehrer kann dem Schüler helfen, indem er ausreichend strukturierte Probleme stellt... er kann ihn auch die Techniken des Datensammelns und -organisierens lehren, die sein Suchen gezielt und wirkungsvoll machen.« Wie zahlreiche Befunde aus der Evaluation neuer Curricula zeigen, werden reformierte Inhalte nicht ohne adäquates Lehrerverhalten wirksam. Das gilt verstärkt für den das tradierte Selbstverständnis des Lehrers tangierenden Versuch, Schüler vom Rezipieren zum produktiven Denken zu bringen (vgl. Torrance 1965). Entsprechend dürften Versuche (z. B. Hutchinson 1963), die globale Einstellung des Lehrers in der beschriebenen Richtung zu ändern, ehe denkfördernde Unterrichtsformen und -materialien eingeführt werden, erfolgreicher sein. Der Lehrereinfluß wird auch auf andere Weise wirksam: der Lehrer wirkt als *Modell* intellektuellen Verhaltens. »Originalität läßt sich besser als eine Form rollendefinierten Verhaltens, als eine Form instrumentellen Verhaltens konzipieren« (Levy 1968, 72). Von dieser

Komponente macht ein Lehrprogramm zur Steigerung des kreativen Problemlösens Gebrauch (Crutchfield u. a. 1966), in dem die wohlwollende Autoritätsfigur – halb Eltern, halb Lehrer – Onkel John zwei Kinder zum selbständigen Lösen von Detektivproblemen anregt.

Alle Trainingsprogramme für kreatives oder produktives Denken (in und außerhalb der Schule), die bislang bekannt wurden, scheinen in ihrem Erfolg von mehreren Bedingungen abhängig zu sein: daß sie kognitive Fähigkeiten verschiedener Arten und Niveaus vermitteln, daß sie über den Charakter kreativen oder produktiven Denkens informieren, und daß sie günstige Einstellungen gegenüber intellektueller Tätigkeit erzeugen (vgl. Johnson 1972, 324 ff.). Die Effekte der (gedruckten) Materialien und des Klimas, das der Lehrer schafft, lassen sich bisher kaum differenzieren.

Im Augenblick scheint noch wichtiger, darauf hinzuweisen, daß Bildungsinstitutionen produktives Denken und Kreativität behindern können: »Diese negative Wirkung ... ist am deutlichsten, wenn Prüfungen, Unterrichtsmaterialien und -verfahren mechanisches Lernen betonen und wenn die Ziele von Lehrern, Eltern und Schülern im wesentlichen auf die Überwindung der verschiedenen Prüfungshürden gerichtet sind« (Bloom 1969).

HELMUT SKOWRONEK

→ Curriculum – Didaktik, Kreativität, Lernen, Methode, Selbsttätigkeit, Unterricht.

LITERATUR

Bartlett, F. C.: Thinking: an experimental and social study. London: Allen and Unwin 1958. Bergius, R.: Einleitung: Begriffe, Prinzipien, Methoden. In: Handbuch der Psychologie. Bd 1, Halbbd 2. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 3–35. (Bibliogr.) Bergius, R.: Produktives Denken (Problemlösen). In: Handbuch der Psychologie, Bd 1, Halbbd 2. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 519–565. (Bibliogr.) Berlyne, D. E.: Structure and direction in thinking. New York: Wiley 1965. Bloom, B. S.: Higher mental processes. In: Ebel, R. L. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 4. ed. London: Collier-MacMillan 1969, S. 594–601. (Bibliogr.) Bruner, J. S., R. R. Oliver, P. M. Greenfield (u. a.): Studies in cognitive growth. New York: Harvard Univ. Pr. 1966. Crutchfield, R. S.: Creative thinking in children: its teaching and testing. In: Brim, O. G. (u. a.): Intelligence: perspectives 1965. New York: Harcourt 1966. Duncker, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Neudruck. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer 1963. Flavell, J. H.: The developmental psychology of Jean Piaget. New York: Van Nostrand 1963. Graumann, C. F.: Phänomenologie und deskriptive Psychologie des Denkens. In: Handbuch der Psychologie. Bd 1, Halbbd 2. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 493–518. (Bibliogr.) Guilford, J. P.: The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill 1967. Johnson, D. M.: A systematic introduction to the psychology of thinking. New York: Harper and Row 1972. Levy, L. H.: Originality as role-defined behavior. In: Journal of Personality and Social Psychology. 9 (1968), S. 72–78. Miller, G. A., E. Galanter, K. H. Pribram: Plans and the structure of behavior. New York: Holt 1960. Newell, A., J. Shaw, H. A. Simon: Elements of a theory of human problem solving. In: Psychological Review. 65 (1958), S. 151–166. Oliver, D. W., J. P. Shaver: Teaching public issues in the high school. Boston: Houghton 1966. Parker, J. C., L. J. Ruben: Process as content; curriculum design and the application of knowledge. Chicago: Rand McNally 1966. Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich: Rascher 1948. Skowronek, H.: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung. Hannover: Schroedel 1968. Wertheimer, M.: Produktives Denken. Frankfurt/M.: Kramer 1957.

Diagnostik

I. Einleitung

Aussagen über Eigenschaften der unterschiedlichsten Art werden in den Bereichen Bildung und Erziehung immer wieder notwendig. So geben Lehrer Beurteilungen ab während des Unterrichts, in Zeugnissen, bei Fragen der Begabten- oder Minderbegabtenförderung. Mitarbeiter in Einrichtungen öffentlicher Erziehung geben u. a. Urteile über die Erziehbarkeit von Jugendlichen ab. Schulpsychologen haben in der BRD vorwiegend die Aufgabe, bei Entscheidungen über Einschulung oder Wahl zwischen mehreren möglichen Bildungswegen Beurteilungen über die vor solchen Entscheidungen stehenden Schüler abzugeben. Solche Beurteilungen sind insgesamt von existenzieller Wichtigkeit für die Beurteilten. Sie entscheiden über den einzelnen Lebenslauf und verantworten die Angemessenheit einer Bildungs- und Berufslaufbahn. Fragt man nach dem Anspruch, mit dem derartige Beurteilungen abgegeben werden, so wird meistens die Maxime »Jeder nach seinen Fähigkeiten« assoziiert; mit anderen Worten: Beurteilungen zur Begründung von Bildungsentscheidungen werden allein im Interesse des Beurteilten gefällt. Real gesehen treffen jedoch die im Grundgesetz der BRD fixierten Rechte auf Ausbildung und auf freie Berufswahl auf die ökonomisch jeweils gegebene Bedarfslage in der Gesellschaft, auf die historisch geprägten und zum jeweiligen Zeitpunkt vorgegebenen Berufsbilder, auf die von diesen Berufsbildern mehr oder weniger abhängigen Bildungsinhalte der institutionellen Bildungseinrichtungen u. dgl. mehr.

Die Beurteilungen nehmen also eine bestimmte, von den verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen geprägte Norm zum Maßstab, die mit den Interessen des einzelnen nicht notwendig übereinstimmen muß. Denkt man an Berufseignungs-Beurteilungen, so wird in den selteneren Fällen der Beruf im Hinblick auf seine möglichen Entwicklungsangebote für den Probanden, in den häufigeren Fällen aber der Proband im Hinblick auf seine Leistungs- und Fähigkeitsangebote an den Arbeitsplatz beurteilt. Zusammengefaßt: Beurteilungen über Eigenschaften im Ausbildungs- und Erziehungsbereich zielen auf die optimale Anpassung eines und die optimale Verteilung der Menge der Beurteilten auf den politisch und ökonomisch vorgegebenen Bedarf in einer Gesellschaft.

Die Beurteilung von individuellen psychischen Eigenschaften zur Begründung von Ausbildungs- und Berufsentscheidungen ist für alle an dieser Entscheidung Interessierten von Wichtigkeit. So ist das Bemühen einzusehen, diese Beurteilungen nach Möglichkeit »richtig« zu treffen und Beurteilungsfehler zu vermeiden. Die verschiedenen Arbeiten innerhalb der Psychologie zu Fragen der Person-Beurteilung haben immer wieder die Fehlerhaftigkeit gerade solcher unkontrollierten subjektiven Beurteilungen herausgestellt, wie sie von Lehrern, Vorgesetzten u. ä. abgegeben werden (vgl. Guilford 1964, 139 ff.; Herrmann 1969, 665 ff.). Gerade diese Probleme der Genauigkeit und Gültigkeit von Person- und Eigenschaftsbeurteilungen versucht die psychologische Teildisziplin »Diagnostik« zu lösen.

II. Begriffsbestimmung

Die psychologische Diagnostik befaßt sich mit der Gewinnung von Aussagen über individuelle psychische Eigenschaften von Personen (s. Gutjahr 1971, 14). Sie wird nach Mehl (1969, zit. nach Gutjahr) definiert als »Theorie und Methodik psychologischer Verfahren und Prinzipien der Beschreibung, Messung und Ursachenklärung in-

dividueller Unterschiede im Bereich des menschlichen Leistens; Erlebens und Verhaltens«. Entsprechend der heute verbreiteten Auffassung von Psychologie als der Wissenschaft vom Verhalten befaßt sich die psychologische Diagnostik somit mit der Gewinnung von Aussagen über individuelle *Verhaltenseigenschaften*; Erlebnistatbestände werden über geäußerte Verhaltensweisen (z. B. schriftliche oder mündliche Äußerungen oder Handlungsweisen) erfaßt.

Wie aus der Definition schon hervorgeht, ist der Begriff der psychologischen Diagnostik abzuheben vom Begriff der medizinischen Diagnostik. Dort geht es vor allem darum, bestimmte Erscheinungen oder Symptome Krankheitsbildern zuzuordnen, oder zwischen noch Gesunden und schon Kranken zu differenzieren. Die psychologische Diagnostik beschäftigt sich dagegen mit dem gesamten Bereich individueller Merkmalsausprägungen und versucht hier jeweils individuelle oder Gruppenunterschiede zu beschreiben, zu messen und erklärend in einen Merkmalszusammenhang einzuordnen.

Diagnostische Verfahren müssen nun verschiedene Ansprüche erfüllen, damit sie die Fehler subjektiver und nicht explizit wissenschaftlich begründeter Beurteilungen vermeiden. Sie müssen objektiv, zuverlässig und gültig sein.

1. *Objektivität eines diagnostischen Verfahrens*: In eine Beurteilung in der Alltagssituation – etwa der Leistung eines Schülers durch den Lehrer – gehen z. B. Erwartungen des Lehrers dem einzelnen Schüler gegenüber mit ein. Sie verfälschen die der Beurteilung zugrunde liegende Beobachtung des jeweiligen Verhaltensausschnitts im Sinne dieser Erwartungen. Auf diese Weise kommen verschiedene Lehrer aufgrund des gleichen Verhaltens- oder Leistungsausschnittes zu recht divergierenden Beurteilungen des Schülers. Ebenso können z. B. Rechenleistungen zu unterschiedlichen Tageszeiten oder unter unterschiedlichen psychischen Bedingungen beobachtet werden, so daß es zu divergierenden Beurteilungen des beobachteten Leistungsausschnitts kommt. Um diese und ähnliche Fehler der unkontrollierten und subjektiven Beobachtung zu vermeiden, versucht man, die Beobachtung und die Interpretation der Beobachtung zu objektivieren. Objektivität eines diagnostischen Verfahrens liegt dann vor, wenn unterschiedliche Beobachter (z. B. Lehrer, Psychologen u. ä.) aus der Beobachtung eines bestimmten Verhaltensausschnitts (z. B. der Lösung von bestimmten Testaufgaben) dieselbe Schlußfolgerung ziehen, also zum gleichen Ergebnis kommen. Objektivität hängt natürlich von der gesamten Beobachtungs- oder Untersuchungssituation ab, von der Interaktion zwischen Beobachter und Beobachtetem, von der Art der möglichen Antworten, dem Spielraum zur Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Beobachtung. Alles, was zu einer Uniformierung der Untersuchungs- oder Beobachtungssituation beiträgt, erhöht die Objektivität dieser Untersuchung. Die Untersuchungssituation soll standardisiert sein, d. h. ihre Charakteristika wie Aufgaben, Untersucherverhalten u. ä. müssen von allen Probanden gleich erlebt werden können. Die Interpretation der Untersuchungsergebnisse muß so vorgegeben, d. h. ebenfalls standardisiert sein, daß verschiedene unabhängige Beurteiler zu möglichst übereinstimmenden Urteilen kommen (zu diesem Problem Näheres bei Michel 1964). Psychologische Untersuchungsmethoden können allerdings kaum wie uneingeschränkt objektive Verfahren funktionieren. Immer werden Variablen auftreten, die die Bedingungen der Untersuchungssituation störend beeinflussen, so daß der Rückschluß vom Verhalten in der Untersuchungssituation auf das entsprechende Verhalten in der Realsituation nicht mit der eigentlich angestrebten Sicherheit möglich wird (vgl. Sader/Keil 1966). Jedoch sind natürlich

auch mit den bisherigen Möglichkeiten die Vorteile einer so weit wie möglich objektiven Beobachtung gegenüber einer subjektiven nicht zu leugnen.

2. *Zuverlässigkeit oder Reliabilität eines diagnostischen Verfahrens*: Ein diagnostisches Verfahren, ein konstruierter Beobachtungsausschnitt soll dazu dienen, einen interpretierbaren Hinweis oder einen Indikator für unter definierbaren Bedingungen zu erwartendes Verhalten zu liefern. Dabei geht man davon aus, daß in bestimmten Bereichen Individuen auch über längere Zeiträume hinweg auf Vorgegebenes ähnliche Reaktionen zeigen, d. h. überdauernde Verhaltenstendenzen für eine bestimmte Situation angenommen werden können.

Die sich im Verhalten manifestierenden Merkmale der einzelnen Individuen sind als konstant oder stabil nachzuweisen. Die psychologische Untersuchungsmethode muß entsprechend ebenfalls stabil sein, um die Konstanz eines Merkmals abbilden zu können. Die Reliabilität eines Untersuchungsverfahrens ist Voraussetzung, um z. B. eintretende Verhaltens- oder Leistungsänderungen auf eine vorher angesetzte therapeutische oder pädagogische Behandlung zurückführen zu können. Veränderungen der Beobachtungsergebnisse können nur dann in diesem Sinne interpretiert werden, wenn unter sonst gleichen Bedingungen zwei verschiedene Beobachtungen mit derselben Methode zu verschiedenen Zeiten übereinstimmende Ergebnisse zeigen.

Wenn also dieselbe Gruppe von Individuen z. B. mit demselben Verfahren oder Beobachtungsraster zu zwei verschiedenen Zeitpunkten beobachtet wird, dann drückt das Ausmaß des Zusammenhangs der beiden Beobachtungsergebnisse das Ausmaß der zeitlichen Stabilität oder Reliabilität aus. Man kann dabei davon ausgehen, daß unter sonst konstanten Bedingungen das Ausmaß der Reliabilität der Beobachtung abnimmt, je größer das Zeitintervall zwischen beiden Beobachtungsdurchgängen ist. Andererseits muß vermieden werden, daß sich die beobachteten Personen an die erste Untersuchungssituation zu genau erinnern (evt. Lösungen von Aufgaben noch im Kopf haben etc.). Dies kann man vermeiden, wenn man die beiden Untersuchungssituationen leicht variiert (z. B. parallele Aufgabenserien verwendet u. dgl. mehr).

Das Beobachtungsverfahren sollte ebenfalls interne Konsistenz aufweisen. Eine Beobachtung erstreckt sich gewöhnlich über einen gewissen Zeitraum. Z. B. wird eine größere Anzahl von Verhaltensweisen der gleichen Verhaltenskategorie (z. B. Lösen von Gleichungen mit zwei Unbekannten) gefordert. Es kommt nun darauf an, daß die einzelnen Teile der Gesamtbeobachtung zu übereinstimmenden, also konsistenten Reaktionen führen. Das Ausmaß des Zusammenhangs zwischen zwei Untersuchungsteilen drückt also das Ausmaß der internen Konsistenz eines Untersuchungsverfahrens aus.

Das diagnostische Beobachtungsverfahren, das die oben geschilderten Voraussetzungen am ehesten verwirklicht, ist der psychologische *Test*. Oder anders ausgedrückt: Ein Test sollte auf jeden Fall die beschriebenen Voraussetzungen hinsichtlich Objektivität und Reliabilität besitzen. Gutjahr definiert den Test als standardisiertes Prüfverfahren folgendermaßen: »Ein Test ist ein Prüfverfahren, bei dem in standardisierten Situationen bestimmte Merkmale oder Eigenschaften von Personen erfaßt werden und dessen Resultat eine Einordnung der Personen in eine Klassifikation enthält, die an einer Gruppe vergleichbarer Personen gewonnen wurde«, und weiter: »Tests (standardisierte Prüfverfahren) erfassen also methodisch streng definierte Verhaltensmerkmale, die als Indikatoren für nicht unmittelbar erfaßbare Personeneigenschaften dienen ...« (1971, 50).

3. Die *Gültigkeit oder Validität eines diagnostischen Verfahrens*: Ein diagnostisches Verfahren kann als Instrument noch so sehr den Anforderungen an Objektivität und Zuverlässigkeit genügen und dennoch wertlos sein, wenn es nicht die Verhaltensaussagen gestattet, die gerade verlangt werden. Ein Test ist nicht valide oder gültig, wenn er nicht das mißt, was er messen soll oder zu messen vorgibt. Es ist z. B. wichtig zu wissen, auf welcher Ebene das Testverhalten zu interpretieren ist (Hörmann 1964, 94): Gibt das Testergebnis tatsächlich das Verhalten in realen Lebenssituationen wieder oder beinhaltet das Ergebnis lediglich bestimmte Einstellungen zu dem gefragten Verhalten, die aber keineswegs wieder konsistent mit dem tatsächlichen Verhalten zu sein brauchen?, usw.

Um die Gültigkeit der Testergebnisse für das Testziel – nämlich Aufschluß über bestimmte Verhaltensweisen in bestimmten Situationen zu erhalten – zu bestimmen, bieten sich unterschiedliche Methoden an. Man spricht von verschiedenen Arten der Test-Validität. Im einfachsten Fall nimmt man Validität an, wenn die Testaufgaben inhaltlich mit dem gefragten Merkmal oder Verhalten Gemeinsamkeiten aufweisen. Man spricht dann von Inhaltsvalidität, wenn z. B. ein Test für Rechenleistung Rechenaufgaben enthält oder ein Test für das Merkmal Freundlichkeit Fragen über freundliches Verhalten enthält. Die Beziehung der Ergebnisse eines solchen Tests zu dem erfragten Alltagsverhalten ist dann jedoch nicht weiter geklärt.

Einen Schritt weiter führt die Bestimmung der Kriteriums-Validität eines Tests. Untersucht wird hier die Beziehung zwischen den Testergebnissen und sogenannten Außenkriterien für ein bestimmtes Verhalten. Ein Test wird dann valide, wenn eine hohe Übereinstimmung der Testergebnisse mit den gewählten Außenkriterien erreicht wird. Als derartige Außenkriterien dienen z. B. Lehrerurteile, Expertenbeurteilungen, psychiatrische Diagnosen usw. Ein Test zur Prüfung der Rechenfähigkeit (falls es eine derartige Fähigkeit gibt) ist also dann valide, wenn Testergebnisse und Lehrerurteil übereinstimmen.

Darüberhinaus gibt es in der psychologischen Forschung das Vorgehen der Konstrukt-Validierung. Man hypostasiert – geleitet von bestimmten theoretischen Annahmen – ein Netzwerk von miteinander in Beziehung stehenden Merkmalen und überprüft empirisch den angenommenen Zusammenhang mit Hilfe von entsprechend konstruierten Meßinstrumenten. Auf diese Weise werden simultan sowohl das Meßinstrument als auch das Konstrukt validiert. (Näheres zur Konstruktvalidierung z. B. bei Michel 1964, 56 ff. oder Mischel 1971, 123 ff.).

III. *Schlußfolgerungen*

Setzt man einmal die optimale Objektivität und Reliabilität eines diagnostischen Instruments voraus, so dürfte trotzdem deutlich geworden sein, daß der Nutzen der Anwendung eines derartigen Instruments mit seiner Validität steht und fällt. Dies gilt zunächst einmal für den Grad der Übereinstimmung mit dem herangezogenen Außenkriterium. Aber auch unter der Bedingung einer sehr hohen Korrelation des Tests mit seinen Kriterien ist der Nutzen nicht zweifelsfrei, wenn das Kriterium nichts taugt.

Die Problematik der Validierungs-Kriterien für diagnostische Instrumente führt direkt zurück auf die eingangs behandelte Frage der Verwertung diagnostischer Arbeit oder der Funktion der Diagnostik im Bereich ihrer Anwendungsgebiete. Denn der diagnostisch Arbeitende kann seine Kriterien inhaltlich nicht mit Hilfe der Regeln diagnostischer Forschung begründen, sie werden vielmehr von der Bedarfslage in den ver-

schiedenen gesellschaftlichen Bereichen vorgegeben. Diagnostik ist dagegen einzig Technologie; sie liefert Handwerkszeug.

Die gegenwärtig in der BRD überwiegend verwendeten diagnostischen Verfahren sind auf Auswahl und Verteilung von Personen ausgerichtet. Sie orientieren sich jeweils am augenblicklichen Entwicklungs-, Begabungs-, Fähigkeitsstand. Sie untersuchen damit insgesamt die Effekte bisher stattgefundener Lernprozesse und schließen, ausgehend von diesem Ist-Zustand, auf optimale Verwendungsmöglichkeit in der Gesellschaft. Bei einer derartigen Perspektive bleibt aber die Entwicklungsmöglichkeit eines Individuums im Hintergrund. Wenn Diagnostik nicht allein Auslese, sondern vor allem bildungs- und therapiegeleitet sein will, müßten »nicht nur die Effekte vorangegangenen Lernens untersucht, sondern der Lernprozeß selbst studiert werden...« (Guthke 1972, 88).

Gegenstand der diagnostischen Prüfung müßte der Prozeß der Veränderung von Merkmalen und Fähigkeiten unter gezielten pädagogischen oder therapeutischen Bemühungen sein. Derartige Gedanken finden sich bereits in den Arbeiten von Wygotsky (1964), der schon in den 20er und 30er Jahren im Gegenstand der Diagnostik weniger den gegenwärtigen Stand als vielmehr »die Zone der nächsten Entwicklung« gesehen hat.

Diagnostik mit einer solchen Perspektive käme sicherlich dem Prinzip der Einheit von Diagnose, Prognose und Behandlung entgegen. Sie könnte eher als bisher den Interessen und nicht der Verwertung des einzelnen dienen. AMÉLIE SCHMIDT-MUMMENDEY

→ Bildungsberatung, Empirie, Leistung-Schulleistung-Leistungsmessung, Schultests (s. Anhang), Verhalten.

LITERATUR

Anastasi, A.: Psychological testing. 2. ed. New York: Macmillan 1961. Anastasi, A.: Individual differences. New York: Wiley 1965. Cronbach, L. J.: Essentials of psychological testing. 2. ed. New York: Harper 1964. Guilford J. P.: Persönlichkeit. Weinheim: Beltz 1964. Guthke, J.: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1972. Gutjahr, W.: Die Messung psychischer Eigenschaften. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1971. Hermann, T.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Göttingen: Hogrefe 1969. Hörmann, H.: Theoretische Grundlagen der projektiven Tests. In: Heiss, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 6.: Psychologische Diagnostik. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 71 bis 112. Keil-Specht, H., S. Denzer: Möglichkeiten der Diagnostik aggressiven Verhaltens. In: Schmidt-Mummendey, A., H.-D. Schmidt (Hrsg.): Aggressives Verhalten. München: Juventa Verl. 1972, S. 189-208. Klix, F., W. Gutjahr, J. Mehl: Intelligenzdiagnostik. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1970. Lienert, G. A. Testaufbau und Testanalyse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1969. Meili, R.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 4. Aufl. Bern: Huber 1961. Michel, L.: Allgemeine Grundlagen psychometrischer Tests. In: Heiss, R. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 6: Psychologische Diagnostik. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 19-70. Mischel, W.: Introduction to personality. New York: Holt, Rinehart & Winston 1971. Sader, M., W. Keil: Bedingungskonstanz in der psychologischen Diagnostik. In: Archiv für die Gesamte Psychologie. 118 (1966) 3/4, S. 279-308. Wewetzer, K.-H.: Intelligenz und Intelligenzmessung. Ein kritischer Überblick über Theorie und Methodik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1972. = Erträge der Forschung. Bd 11. Wygotsky, L. S.: Denken und Sprechen. Berlin: Akademie Verl. 1964.

Dialektik

Dialektik – von *dialogesthai* (gr.) unterreden – bezeichnet ursprünglich die Kunst der Gesprächsführung als dialogische Problemfaltung und ist somit einmal von der Rhetorik als sprachgewandter Darstellungs- und Überredungskunst und zum anderen von der Logik als denkgesetzlicher Beweis- und Widerlegungskunst unterschieden. In der Antike wurde diese Dialektik existentiell von Sokrates verkörpert. Platon hat sie dann zur umfassenden philosophischen Erkenntnismethode zur Schau der Ideen ausgeweitet, während Aristoteles in ihr lediglich eine Methode des Abwägens verschiedener Meinungen sieht und sie daher in den Vorhof des wissenschaftlichen Denkens verweist.

Mit Kants »Kritik der reinen Vernunft« beginnt das grundsätzlich dialektische Unternehmen der Selbstbegründung und Selbstrechtfertigung der Philosophie – der Selbstbegrenzung der Vernunft an sich selbst durch sich selbst. Dabei gerät die menschliche als endliche Vernunft zwangsläufig in einen dialektischen Widerspruch, denn einerseits weiß sie sich als theoretische Vernunft eingegrenzt auf die Erkenntnis des Wirklichen, wie es unserer Erfahrung *erscheint*, andererseits überschreitet sie als praktische Vernunft diese Grenze des theoretisch Bestimmbaren; sie steht praktisch in der Wirklichkeit *an sich*, in der sie nach Maßgabe des Sittengesetzes zu handeln hat. Den Widerspruch, in den die menschliche Vernunft hier gerät, vermag sie weder theoretisch zu lösen, noch kann sie sich ihm praktisch entziehen, da der Mensch nur über die Selbstklärung der Vernunft zu begründbarer Erkenntnis der Welt und zur bewußten Selbstverwirklichung in der Geschichte kommen kann (Primat der praktischen Vernunft).

Bei diesem Widerspruch glaubt der Deutsche Idealismus nicht stehenbleiben zu können, und so beginnen die fortschreitenden Versuche von Fichte, Schelling und Hegel, diesen Widerspruch der Vernunft dialektisch durch Vernunft aufzuheben. In Hegels System erlangt dieser Versuch seine abschließende und in sich geschlossene absolute Gestalt: Erst dort vermag die menschliche Vernunft den dialektischen Widerspruch dialektisch aufzuheben, wo sie in »bestimmter Negation« sich selbst als menschliche Vernunft »aufopfert« und sich und alles Wirkliche als Momente des »absoluten Geistes« begreift. Dialektik wird nun zur Bewegung des Werdens und Zu-sich-selber-Kommens des absoluten Geistes: in seinen Kategorien dialektischer Logik begreift er die Natur als seine »Entäußerung« und die Geschichte als seine »Bewußtwerdung«. Da die Philosophie der die Selbstverwirklichung des absoluten Geistes dialektisch einholende Nachvollzug dieser Selbstverwirklichung im dialektischen Zusichselberkommen ist, erscheint sie »als Gedanke der Welt... erst in der Zeit, nachdem die Wirklichkeit ihren Bildungsprozeß vollendet und sich fertig gemacht hat« (Hegel VII, 28). Hier nun setzt Marx' Kritik an, denn diese absolute Philosophie des Geistes umgreift die Welt nur in Gedanken und steht daher der wirklichen (materiellen) Wirklichkeit absolut bezugs- und tatenlos entgegen. Angesichts der elenden Verhältnisse in der wirklichen Welt kann die Philosophie sich nicht einfach mit der Bemerkung abkehren: »Wie sich die zeitlich empirische Gegenwart aus ihrem Zwiespalt herausfinde, wie sie sich gestalte, ist ihr zu überlassen und ist nicht die unmittelbare praktische Sache und Angelegenheit der Philosophie« (Hegel XVII, 344). Natürlich erkennt auch Marx, daß die Veränderung der bestehenden Verhältnisse in der Wirklichkeit Aufgaben stellt, »für deren Lösung es nur ein Mittel gibt: die Praxis« (I, 497), zugleich aber durchschaut er das grundsätzlich dialektische Verhältnis der Theorie zur Praxis, der Philo-

sophie zur Wirklichkeit, denn es kann sich die Philosophie nicht »verwirklichen... , ohne sich aufzuheben« und »nicht aufheben, ohne sich zu verwirklichen«.

Marx übernimmt die dialektische Methode von Hegel, übersetzt sie jedoch in ihren »wahren, weil wirklichen« Zusammenhang der menschlichen Geschichte. In der Geschichte vollzieht sich die tatsächliche Dialektik der Entstehungs- und Erzeugungsgeschichte des Menschen *zum* Menschen durch die menschliche Arbeit. In der warenproduzierenden und noch gesteigert in der kapitalistischen Gesellschaft schlägt die naturwüchsige »Erzeugung des Menschen durch die menschliche Arbeit« in politisch-ökonomische Verhältnisse um, die eine vollständige Negation und »Entfremdung des Menschen von dem Menschen« (I, 569) bedeuten und die daher eine Negation der Negation erforderlich machen: die revolutionäre Aufhebung der entfremdeten Verhältnisse, die die Voraussetzung schafft für die bewußte »Aneignung des menschlichen Wesens durch und für den Menschen« in einer »menschlichen Gesellschaft als dem Ziel der menschlichen Entwicklung« (I, 593/608).

In seinen späteren Schriften zur »Kritik der Politischen Ökonomie« hat Marx diesen Bezug zur Praxis nicht mehr so klar ausgesprochen und seine dialektische Theorie nicht mehr philosophisch begründet, sondern nur noch in umfassender Weise das Kapital als die materiale Logik der Negation und Entfremdung aufgedeckt. Dadurch konnte der Eindruck entstehen, als wäre nun Dialektik – in bloßer Umkehr der Bewegung des absoluten Geistes bei Hegel – ein absolut vorbestimmter Geschichtsprozeß, den die Theorie nur im »Naturgesetz seiner Bewegung« aufzudecken vermag, damit die Praxis sich in ihn einpasse. Insbesondere durch Engels Schriften zur »Dialektik der Natur« wurde dieser Eindruck verstärkt und somit die Weiche gestellt zur weltanschaulichen Dogmatisierung der Dialektik zu einem mechanistischen Weltgesetz. Dementgegen haben sich Georg Lukács, Karl Korsch, Antonio Gramsci, Ernst Bloch um eine philosophische Erneuerung der Marxschen Theorie aus ihrem Verhältnis zur Praxis bemüht. Wie der junge Marx selber unterstellen sie die dialektische Theorie der philosophischen Forderung der Selbstbegründung ihrer selbst, eine Aufgabe, die die Philosophie als dialektisch-materialistische nicht mehr in bloß transzendentaler Rückwendung auf sich selbst (Kant), sondern nur dort zu leisten vermag, wo sie sich im Primat der Praxis begreift, d. h. erkennt, daß sie als »geistige Arbeit« aus der menschlichen Praxis erwächst und daher immer auch auf die bewußte Gestaltung menschlicher Praxis bezogen sein muß.

Das Verhältnis der Philosophie zur Praxis ist im letzten doppelt bestimmt: einerseits ist es das Anliegen der Philosophie, die menschliche Praxis in all ihren Bezügen zu begreifen, sie vermag aber Praxis *als* Praxis dabei niemals theoretisch einzuholen; andererseits ist die Philosophie selber als geistige Arbeit notwendiges Vermittlungsmoment zur Bewußtwerdung und Gestaltung menschlicher Praxis und somit praktisch in diese miteinbezogen. Die dialektische Verwiesenheit von Theorie und Praxis konstituiert und ist zugleich selber das Totalexperiment menschlicher Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Nur wo sich die Philosophie in ihrer Dialektik zur Praxis begreift, kann sie ihre prinzipielle Negativität gegenüber der Praxis überwinden und positiv in »bestimmter Negation« über sich als bloße Theorie hinaus praktisch werden im Dienste der Vermenschlichung von Praxis. Alle gegenwärtigen Bemühungen um Dialektik – seien sie mehr durch Kant, Hegel oder mehr durch Marx geprägt – kreisen um die Konkretion dieses Zentralproblems des Verhältnisses der Theorie zur Praxis.

Dieses Problem steht auch im Mittelpunkt der philosophisch bestimmten *dialektischen Wissenschaftstheorie*, wie sie im Anschluß an Jürgen Habermas inzwischen in allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – zu denen auch die Erziehungswissenschaft zählt – diskutiert wird, denn in den Sozialwissenschaften geht es um die Praxis des Menschen, und zwar in dem Sinne, daß die Erkenntnis der menschlichen Praxis zugleich Relevanz hat für die Gestaltung der menschlichen Praxis. Da es Habermas dialektischer Wissenschaftstheorie als grundlegender »Gesellschaftstheorie« bzw. »Geschichtsphilosophie in praktischer Absicht« insbesondere um die Grundlegung der »systematischen Handlungswissenschaften« zu tun ist, und da sie inzwischen auch entscheidend auf die wissenschaftstheoretische Grundlagendiskussion der Pädagogik gewirkt hat, sei sie im folgenden in ihren wichtigsten Gesichtspunkten charakterisiert und schließlich dort kritisiert, wo sie dem selbst gestellten Problem einer Theorie der Praxis nicht mehr gerecht wird.

Wo sich, wie in den Sozialwissenschaften, der Mensch als Mensch in seinen menschlichen Bezügen thematisiert, sind »Erkenntnis und Interesse eins«. Die Sozialwissenschaften gründen daher im »emanzipatorischen erkenntnisleitenden Interesse« am fortschreitenden Bildungsprozeß des Menschen zum Menschen. Dieses ist auch bestimmend für die wissenschaftstheoretische Reflexion auf die Erkenntnisinteressen selber, denn sie dient der Selbstaufklärung des Menschen in den Bedingungen der Möglichkeit seiner »Selbstkonstituierung« (Habermas 1971 b, 37). Wo sich nun die Wissenschaftstheorie, wie hier als transzendente Selbstreflexion des Menschen versteht und zugleich dialektisch in den Bildungsprozeß des Menschen zum Menschen einbezogen weiß, kann sie den Anfang dieses Bildungsprozesses »nur anthropologisch aus den fortdauernden Bedingungen der Existenz vergesellschafteter Individuen ... rekonstruieren«, während sie das Ende nur in »formaler Antizipation« anvisieren kann (Habermas 1971 b, 308). Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse zielt ab auf einen »herrschaftsfreien Dialog« oder »zwangsfreien Diskurs«, in dem sich die Beziehungen des Menschen zum Menschen als menschliche erfüllen; aber sie findet den Menschen immer schon vor in von Herrschaft und Unterdrückung verzerrten Beziehungen. Ihre Aufgabe ist daher die emanzipatorische Befreiung des Menschen zur Mündigkeit; diese kann prinzipiell nur auf zwei Ebenen geschehen: auf der des Individuums und auf der der Gesamtgesellschaft. Daher hat sich die systematische Wissenschaft vom Menschen – wie Habermas meint – bisher vor allem in zwei Gestalten ausgeprägt: in der von Freud begonnenen Psychoanalyse und in der von Marx begonnenen Ideologiekritik. Für beide ist die Selbstreflexion konstitutiv; in beiden geht es darum, die Verdrängungen und Entfremdungen im bisherigen Bildungsprozeß des Menschen aufzudecken und den Menschen dadurch zur Mündigkeit zu befreien. Sowohl in der Psychoanalyse als auch in der Ideologiekritik sind Theorie und Praxis der Emanzipationsbewegung eins, wobei jedoch unter Praxis nur die bewußtwerdende Befreiung des Menschen, die gelungene Selbstreflexion selber zu verstehen ist. Jene Praxis dagegen, mit der die emanzipierten Individuen verändernd in diese Wirklichkeit eingreifen, um ein menschlicheres Zusammenleben der Menschen aufzubauen, kann nach Habermas von dieser Theorie nicht vorweggenommen werden (Habermas 1971 a, 43).

Hier nun wird deutlich, daß Habermas der Dialektik der Theorie zur Praxis nicht voll gerecht zu werden vermag. Der Theorie kommt bei ihm nur die Aufgabe zu, die naturwüchsigen Verzerrungen, in die die menschliche Praxis geraten ist, bewußt zu ma-

chen und dadurch die Befreiung des Menschen aus ihnen und eine Rückkehr in die ursprüngliche Vernünftigkeit in die Wege zu leiten – insofern bezeichnet Habermas sie zu Recht als »Theorie der sozialen Evolution« (vgl. Schleiermacher). Damit aber wird die Bedeutung der Theorie für die Praxis nicht erkannt, es wird nicht gesehen, daß es keine Vernünftigkeit menschlicher Praxis ohne sie leitende Theorie gibt. Die Dialektik der Theorie zur Praxis erscheint hier nur in der halbierten und negativen Fassung, daß Theorie niemals die Praxis vorwegzubestimmen vermag, aber ohne die Einsicht, daß es vernünftige Praxis ohne sie anleitende Theorie nicht geben kann. Diese Konzeption des Theorie-Praxis-Verhältnisses hat linearisierende Folgen für alle Teile der dialektischen Wissenschaftstheorie, insbesondere aber für die Grundlegung der Sozialwissenschaften sofern sie als praktische Wissenschaften zu fassen sind. Denn das Entscheidende der praktischen Handlungswissenschaften ist ja gerade, daß sie Anleitung für Erfahrung und Entscheidung der in der Praxis Handelnden zur Veränderung dieser Praxis zu sein haben. Obwohl natürlich die praktischen Handlungswissenschaften Praxis als Praxis nicht theoretisch einholen können, gibt es andererseits keine Vermenschlichung der Praxis ohne eine aus ihr begründete und sie anleitende Theorie. In dieser Richtung muß insbesondere im Hinblick auf die Grundlegung der Pädagogik und Politik als praktische Wissenschaften an der Begründung dialektischer Wissenschaftstheorie weitergearbeitet werden.

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

→ Anthropologie, Dialektische Pädagogik, Gesellschaftswissenschaften, Humanität – Humanismus – Neuhumanismus, Kritische Theorie, Materialismus, Politische Ökonomie, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Adorno, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt: Suhrkamp 1966. *Benner, D.*: Theorie und Praxis. Wien u. München: Oldenbourg 1966. *Bloch, E.*: Subjekt-Objekt. Frankfurt: Suhrkamp 1962. = Bloch: Gesamtausgabe. Bd 8. *Bubner, R.*: Dialektik und Wissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 597. *Cohn, J.*: Theorie der Dialektik. Leipzig: Meiner 1923. *Gramsci, A.*: Philosophie der Praxis. Frankfurt: S. Fischer 1967. *Habermas, J.*: Erkenntnis und Interesse. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1973. *Habermas, J.*: Theorie und Praxis. 4. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1971 a. = suhrkamp taschenbücher. Bd 9. *Habermas, J.*: Zur Logik der Sozialwissenschaften 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1971 b. = edition suhrkamp. Bd 481. *Hegel, G. W. F.*: Werke. Bd 1–20. Frankfurt: Suhrkamp 1969 ff. *Heintel, E.*: Die beiden Labyrinth der Philosophie. Systemtheoretische Betrachtungen zur Philosophie des abendländischen Denkens. Bd 1. Einleitung. Neopositivismus und Diamat. Wien u. München: Oldenbourg 1968. *Horkheimer, M., Th. W. Adorno*: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt: S. Fischer 1969. *Korsch, K.*: Marxismus und Philosophie. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1967. *Kroner, R.*: Von Kant bis Hegel. Tübingen: Mohr 1961. *Lefebvre, H.*: Der dialektische Materialismus. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1967. = edition suhrkamp. Bd 160. *Liebrucks, B.*: Sprache und Bewußtsein. Bd 1–6. Frankfurt: Akad. Verl.-Ges. 1964 ff. *Litt, Th.*: Mensch und Welt. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1961. *Lukács, G.*: Geschichte und Klassenbewußtsein. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1971. = Sammlung Luchterhand. Bd 11. *Marcuse, H.*: Versuch über die Befreiung. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 329. *Marković, M.*: Dialektik der Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 285. *Marx, K.*: Werke, Schriften, Briefe. Bd 1–6. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1962 ff. *Merleau-Ponty, M.*: Die Abenteuer der Dialektik. Frankfurt: Suhrkamp 1968. *Sartre, J.-P.*: Kritik der dialek-

tischen Vernunft. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1967. Schleiermacher, F. E. D.: Dialektik. Leipzig: Hinrichs 1942. Schmied-Kowarzik, W.: Bruchstücke zur Dialektik der Philosophie. Ratingen, Düsseldorf: Henn 1974. Stiehler, G.: Der dialektische Widerspruch. Berlin: Akademie Verl. 1966.

Dialektische Pädagogik

»Dialektische Pädagogik« meint keine besondere wissenschaftliche Richtung oder Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, sondern die wissenschaftstheoretische Begründungsproblematik der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft. Da sich die Pädagogik bereits sehr früh als praktische Wissenschaft verstand, deren Aussagen von der Praxis so gefaßt werden müssen, daß sie Bedeutung haben für die Praxis, hat sie sich nicht erst durch die neuerliche wissenschaftstheoretische Diskussion um die dialektische Fundierung der Sozialwissenschaften (Habermas), sondern schon seit altersher um eine dialektische Grundlegung bemüht. Die entscheidendsten, noch heute gültigen Problemstellungen dialektischer Pädagogik seien kurz in ihrer Systematik skizziert. Schleiermacher – der Begründer einer dialektischen Wissenschaftstheorie – entwickelt in seinen Vorlesungen zur »Theorie der Erziehung« eine polardialektische Heuristik in praktischer Absicht. In ihrer wissenschaftlichen Problemstellung ist die Theorie der Erziehung zwischen spekulative Ethik und empirische Anthropologie eingespannt, ohne sich jedoch in ihrer auf die Praxis gerichteten Aufgabe aus der einen oder anderen ableiten zu können. Ihre dialektische Aufgabe besteht vielmehr darin: hineingestellt in eine ganz bestimmte geschichtlich gewordene und weiterwirkende Praxis, Anforderung und Gegebenheit dieser Praxis aufzudecken, um dadurch den Erzieher zur bewußten Fortentwicklung dieser Praxis anzuleiten. Sie selber vermag dabei nicht bis zu einer eindeutigen Bestimmtheit der konkreten Erziehungssituation fortzuschreiten – hierin liegt ihre prinzipielle Negativität gegenüber der Praxis –, sondern als Theorie hat sie ihr Wissen von der gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit so in ihrer Dialektik sichtbar zu machen, daß es dadurch dem Erzieher in der Praxis möglich wird, die jeweils konkrete Situation in ihren je eigenen Anforderungen und Gegebenheiten erkennen und bewältigen zu können – hierin erfüllt sie ihre positive Funktion gegenüber der Praxis. Somit erweist sich das Verhältnis der Theorie zur Praxis als konstitutiv für die Pädagogik: die Theorie vermag nicht selber die Praxis vorwegzubestimmen oder verändernd in sie einzugreifen, sondern nur dort kann sie praktisch wirksam werden, wo sie bei denen, »welche die Praxis handhaben, allmählich freie Anerkennung« findet. Die Theorie von der und für die Praxis ist also immer über die freie Entscheidung und schöpferische Tat des in der Praxis Handelnden vermittelt.

Darin drückt sich jedoch nur die eine Seite der Dialektik der Theorie zur Praxis aus, denn die Frage, wie erzieherische Erfahrung und Entscheidung selber in den Prozeß der Erziehungspraxis dialektisch einbezogen sind, stellt Schleiermacher nicht, da er letztlich der Überzeugung ist, daß dort, wo die Theorie freie Anerkennung findet, »die Praxis sich von selbst ändere«, weil in ihr selber schon die »Kontinuität« zur Versittlichung der Menschheit liegt. Diese Hoffnung in eine ursprüngliche Evolution der »menschlichen Verhältnisse«, die in der Praxis selbst schon angelegt ist, und die die später hinzutretende Theorie nur dadurch befördern kann, daß sie sich »dem natür-

lich, sicher fortschreitenden Entwicklungsgang« einpaßt (I, 131 f), nimmt Schleiermachers Dialektik der Theorie zur Praxis ihre eigentliche Radikalität.

Gut hundert Jahre nach Schleiermacher kommt der sowjetische Pädagoge Anton Semjonowitsch Makarenko in einer Übertragung marxistischer Gedanken auf die Erziehungsproblematik zu einer Neufassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der »Dialektik des pädagogischen Prozesses«. Zwar geht auch er vom Vorrang der Praxis gegenüber der Theorie aus, gelangt jedoch zu einem entgegengesetzten Resultat, denn die Praxis ist für ihn nicht ein »natürlich, sicher fortschreitender Entwicklungsgang«, sondern Erziehung ist ihm im Gegenteil die immer neu aufgegebene aktive Einwirkung der Erzieher auf die Menschwerdung der Heranwachsenden; in seiner bewußten Gestaltung ist der Erziehungsprozeß daher mehr »dem Produktionsprozeß materieller Güter« vergleichbar als einem Evolutionsprozeß.

Die erzieherische Einwirkung auf die Menschwerdung des Heranwachsenden ist immer eingebettet in den Gesamtzusammenhang menschlicher Beziehungen in der Gesellschaft. Sich selbst überlassen oder gar durch bewußte Förderung der isolierten Persönlichkeitsentwicklung, wie in der »Erziehung der bürgerlichen Gesellschaft«, führt sie zu »defekten« Verhältnissen. Sozialistische Erziehung hat dagegen die defekten Verhaltensweisen des einzelnen Kindes durch »Explosion und Erschütterung« vor dem Kollektiv bloßzustellen und aufzuheben und durch bewußte Erziehung im und zum Kollektiv die Heranwachsenden zu »kommunistischem Verhalten«, d. h. zur Solidarität des Menschen mit dem Menschen zu führen. Um diese bewußte Führungsarbeit leisten zu können, muß die Pädagogik ihre wichtigste Aufgabe in der »Organisation eines kollektiven Erziehungsprozesses« sehen, in der Gestaltung eines Kollektivs der Heranwachsenden und in der Führung ihres gemeinsamen Fortschreitens. Sie kann aber nur dann die wissenschaftliche Planung und Gestaltung dieses kollektiven Erziehungsprozesses übernehmen, wenn sie ihre Entwürfe permanent in der Praxis erprobt, deren Ergebnisse an der Praxis kontrolliert und dadurch ihre Organisations- und Erziehungsmaßnahmen ständig vervollkommenet. Pädagogik ist insofern in das von ihr »gelenkte Dauerexperiment« der Erziehung selber mit einbezogen – in dieser Verschränkung von Theorie und Praxis verwirklicht sich die »Dialektik des pädagogischen Prozesses«; Makarenkos Pädagogik kann daher als ein dialektisches Experimentieren in praktischer Absicht bezeichnet werden. Im Gegensatz zu Schleiermacher gelingt es ihm, die dialektische Einbezogenheit der pädagogischen Theorie in den Prozeß der erzieherischen Praxis zu thematisieren, aber er kommt eigentlich nirgends dazu, die Probleme der Erziehung in ihrer inhaltlichen Dialektik zu differenzieren und die Begrenztheit der Theorie gegenüber der je konkreten Praxis zu fassen. Dadurch gerät Makarenkos Dialektik in die zweideutige Nähe und »Analogie« zur technischen Verfeinerung eines Produktionsprozesses (I, 593/V, 500 f). Somit wird deutlich, daß Makarenkos Bestimmung der »Dialektik des pädagogischen Prozesses« keinen Ersatz, wohl aber eine notwendige Ergänzung zu Schleiermachers dialektischer »Theorie der Erziehung« darstellt.

In jüngster Zeit hat der brasilianische Pädagoge Paulo Freire in seiner »Pädagogik der Unterdrückten« die Dialektik der Erziehung um die Problematik des grundsätzlich dialogischen Verhältnisses von Erzieher und Heranwachsenden erweitert. Er entgeht dadurch von vornherein den Vereinseitigungen, Erziehung als Evolutionsprozeß oder als Produktionsprozeß zu sehen. Für ihn wird Erziehung zum dialektischen Totalexperiment der Befreiung des Menschen zum Menschen, an dem Erzieher und Heran-

wachsende mit gleichem Einsatz beteiligt sein müssen. Hier kommt der absolut dialektische Charakter der Bestimmung des erzieherischen Handelns zum Ausdruck, der nicht mehr nur – wie bei Schleiermacher – in der heuristischen Bestimmung der Erziehungssituation liegt, die dem Erzieher eine je eigene »schöpferische Tat« abverlangt, sondern auch um die praktische Einbezogenheit aller erzieherischen Entscheidungen in das Experiment der Erziehungsarbeit selbst weiß, wobei Freire allerdings unter Experiment nicht mehr nur – wie Makarenko – die Verfeinerung der Erziehungsmittel versteht, sondern die dialogische Arbeit von Erzieher und Heranwachsenden an der Befreiung des Menschen zum Menschen (89 f).

Während es den bisher genannten Positionen um die dialektische Bestimmung der Erziehung im Hinblick auf die unmittelbare Erziehungsarbeit des Erziehers geht, versuchen die beiden folgenden Positionen die Bildung des Menschen zum Menschen in ihrer Totalität dialektisch zu bestimmen. Es handelt sich dabei einmal um die stärker an Hegel orientierten Versuche von Theodor Litt, Josef Derbolav, Franz Fischer das Werden des Heranwachsenden als einen dialektischen Auseinandersetzungsprozeß mit der Welt zu fassen und um die stärker von Marx her kommenden Versuche von Theodor W. Adorno, Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke, Bildung aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang und seiner geschichtlichen Entwicklung dialektisch zu begreifen. Ihre unterschiedlichen Problemstellungen seien an der Gegenüberstellung von Derbolav und Heydorn verdeutlicht.

Nach Derbolav vollzieht sich der Bildungsprozeß des Kindes zum Erwachsenen in dialektisch einander aufhebenden Reflexionsstufen bzw. Fragehorizonten. Die erste und ursprünglichste Stufe ist die des »anschaulich-praktischen Umgangs« des Kindes mit seiner nächsten Umwelt; sie wird ermöglicht durch den unmittelbaren »Handlungsdialog« der Eltern mit dem Kinde. Der geistige Horizont des »Anderen« ist hier die »Muttersprache«, in die das »Selbst« des Kindes hineinwächst und mit seiner nächsten Welt umzugehen lernt. Aber in dieser »Umgangsbefangenheit« kann das Kind nicht stehen bleiben, denn »die Selbstverwirklichung des Individuums hat zur notwendigen Voraussetzung, daß das Selbst alles bloß Unmittelbare von sich abstreift . . ., seine Erfahrungen in expliziertes Wissen« vergegenständlicht (1969, 132). Um sich die Welt geistig anzueignen, muß der Heranwachsende daher im »geführten Unterricht« lernen, vom Umgangsverständnis seiner Weltbezüge zu abstrahieren und sich mit den vor den Wissenschaften erschlossenen Gegenstandsbereichen sachlich und in »kritisch-distanzierender Reflexion« auseinanderzusetzen. Diese Reflexionsstufe, so notwendig sie für die Selbstverwirklichung des Individuums auch ist, kann jedoch nicht das Ziel des Bildungsgangs sein, denn in ihr vermag sich zwar das Individuum die Welt in all ihren Gegenstandsbereichen theoretisch anzueignen, zugleich entfremdet sie aber Mensch und Welt. Deshalb muß der Heranwachsende im letzten zu einer »Periagogé«, zu einer »bestimmten Negation« vom reinen Fachverstand weg zum »bestimmten Handlungssinn« geführt werden. In dieser letzten Reflexionsstufe, die den Heranwachsenden mit der praktischen Selbstbetroffenheit seines Handelnd-in-der-Welt-seins konfrontiert, gelangt die Bildungsbewegung zu ihrem Ziel.

Diese dialektische Struktur der Bildung ist dem Heranwachsenden im Durchgang der Bewegung keineswegs bewußt, er ist jeweils immer in dem Horizont befangen, in den die Bildungsbewegung ihn gebracht hat; gerade darin liegt die »mäeutische« Aufgabe des Erziehers, den Heranwachsenden durch das Andere der Welt herauszufordern und zur nächsten Stufe zu führen und so einen Auseinandersetzungsprozeß von »Selbst

und Anderem« in die Wege zu leiten, der die Selbstverwirklichung des Heranwachsenden ermöglicht. Aufgabe der Erziehungswissenschaft als dialektischer Bildungstheorie ist es daher, im »theoretischen Nachvollzug« dem Erzieher die dialektische Struktur der Bildung aufzudecken und ihn dadurch praktisch auf die Selbstverwirklichung des Heranwachsenden zu verpflichten.

Dieser anthropologischen und geschichtslosen dialektischen Bestimmung des Bildungsgangs des Heranwachsenden zur Selbstverwirklichung tritt Heydorns dialektische Sinnbestimmung der Bildung aus und im geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhang entschieden entgegen. Bildung intendiert seit der Selbstgewahrwerdung der menschlichen Vernunft die Befreiung des Menschen zum Menschen. In ihr erstet die eigentliche Gegenkraft zur Herrschaft, der Unterjochung des Menschen durch den Menschen. Heydorn geht es nun darum, im Verfolg der Geschichte der Auseinandersetzung von Bildung und Herrschaft, die Kategorien für eine »endgültige Negation« der Herrschaft zu gewinnen. Entscheidend für die theoretische Bewältigung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft erweisen sich dabei die Bildungskategorien, wie sie durch Aufklärung, Neuhumanismus und deren dialektische Aufhebung durch den Marxismus entwickelt worden sind. Aufklärung und Neuhumanismus sind getragen vom Glauben in die befreiende Kraft der Vernunft, aber sie unterschätzen beide die Möglichkeiten der Herrschaft: die Aufklärung hoffte, ohne Bezugnahme zur Herrschaft, auf die Befreiung des Menschen durch die Evolution der Vernunft, der Neuhumanismus stellt den Versuch dar, in bewußter Herrschaftsferne die Autonomie der Vernunft als Gegenkraft heranreifen zu lassen. In ihrer Mächtigkeit verkannt, ist es Herrschaft ein leichtes, Bildung in diesen Gestalten zu überwinden und sich nutzbar zu machen. Herrschaft kann nicht allein durch kritischen Geist, sondern nur mit politischer Gewalt beseitigt werden. Dies ist es, was Marx erkennt. Seine politische Theorie der Emanzipation des Menschen zum Menschen impliziert auch eine Bildungstheorie. Ihr Ziel ist die allseitige Aneignung der menschlichen Kräfte durch und für den Menschen, die Befreiung des Menschen zur Selbstbestimmung in der Solidarität mit den Mitmenschen. Die Konturen dieser dialektischen Bildungstheorie, die zugleich eine Aufhebung der Anliegen von Aufklärung und Neuhumanismus bedeutet, sind durch Marx aufgewiesen, aber die Aufgabe der praktischen Beseitigung der Herrschaft steht noch bevor.

Der Marxismus ist – sofern er nicht zu Dogmatismus erstarrt – der mit Bewußtsein fortgeführte Befreiungskampf des Menschen gegen die immer sublimier werdenden Formen herrschaftlicher Verfügung des Menschen über den Menschen. Im Befreiungskampf des Menschen spielt Bildung, sofern sie sich als Teil der politischen Emanzipationsbewegung versteht, eine entscheidende Rolle. In diesem »Bündnis von Bildung und Revolution« kommt der pädagogischen Bildungsarbeit der Lehrer und Erzieher mit den Heranwachsenden eine durch politische Praxis nicht zu ersetzende, jedoch auf sie bezogene, vorbereitende und bewußtseinsverändernde Aufgabe zu. In der Zielfindung der Bildung als Parteinahme für die revolutionäre Befreiung des Menschen erfüllt sich der Durchstieg durch die Geschichte des Widerstreits von Bildung und Herrschaft. Hier nun verweist die historische Analyse dialektisch auf den geschichtlichen Auftrag, von dem her sie erfolgte, und bekennt sich somit selbst als parteinehmend.

Es ist leicht einsichtig, daß auch diese beiden dialektischen Bestimmungen der Totalität der Bildung als Weg und Ziel sich nicht ausschließen, sondern als Problemstellung

gen ergänzen, genauso wie sie die dialektische Bestimmung der unmittelbar praktischen Aufgabe der Erziehung nicht ersetzen können, sondern auf anderer Problemebene erneut aufnehmen und um die Sinnproblematik erweitern. Das aber führt zu der abschließenden Frage, wie diese verschiedenen Ansätze dialektischer Pädagogik selber dialektisch in ihrer Verschiedenheit und Ergänzungsbedürftigkeit begriffen werden können. Dies kann nur im Rückgriff auf die philosophische Diskussion um die Dialektik und das Problem des Verhältnisses der Theorie zur Praxis geschehen.

Dialektische Pädagogik kann sich nur dort dialektisch selber bestimmen, wo sie in ihrem Verhältnis zur Erziehung ihren dialektischen Gegenstand und ihre dialektische Methode zugleich erkennt und sich in diesem Verhältnis selber dialektisch zu explizieren vermag. Die Erziehung als menschliche Praxis bedarf ebenso sehr der Pädagogik als sie bestimmende Theorie, um sich als menschliche Praxis verwirklichen zu können, wie die Pädagogik als Theorie erzieherischer Praxis sich niemals in sich selbst genügen kann, da sie nur dadurch Theorie ist, daß sie Erziehung als menschliche Praxis aufklärt und vorantreibt – sie steht somit unabdingbar im Primat der Praxis. Pädagogik und Erziehung sind nur – im Kontext allen menschlichen Handelns – aus- und aufeinander bestimmbar als dialektische Momente des Totalexperiments menschlicher Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Nur wo es der Pädagogik gelingt, sich selber in ihrem Verhältnis zur Erziehung als praktische Wissenschaft von der und für die Erziehung zu begründen und sich theoretisch wie praktisch in das dialektische Totalexperiment einzubeziehen, kann sie sich als dialektische Pädagogik dialektisch bestimmen und verwirklichen.

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

→ Aufklärung, Bildung – Bildungstheorie, Dialektik, Kollektiverziehung, Macht – Herrschaft, Materialismus, Sozialistische Erziehung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

- Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: Sociologica. 2. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1962. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 10. Benner, D., W. Schmied-Kowarzik: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik. Bd 1.2. Ratingen b. Düsseldorf: Henn 1967–1969. Cohn, J.: Vom Sinn der Erziehung. Paderborn: Schöningh 1970. = Schöninghs Sammlung pädagog. Schriften. Bd 60. Derbolav, J.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. In: Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd 1. München: Ehrenwirth 1966, S. 119–158. Derbolav, J.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Fischer, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften. Ratingen, Düsseldorf: Henn 1975. Fischer, F.: Die Erziehung des Gewissens. in: Geist der Erziehung. Kleine Bonner Festgabe f. Th. Litt. Bonn: Bouvier 1955, S. 147–188. Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 3. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. = Pädagogische Forschungen. Bd 1. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart: Kreuz-Verl. 1971. Gamm, H.-J.: Kritische Schule. München: List 1970. Guardini, R.: Grundlegung der Bildungslehre. Würzburg: Werkbund-Verl. 1953. = Weltbild u. Erziehung. Bd 1. Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1970. Heydorn, H. J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 535. Hoffmann, E.: Das dialektische Denken in der Pädagogik. Langensalza: Beltz 1929. = Göttinger Studien zur Pädagogik. H. 11. Klafki, W.: Dialektisches Denken in der Pädagogik. In: Denkformen und Forschungsmethoden der Erzie-

hungswissenschaft. Bd 1. München: Ehrenwirth 1966, S. 159–182. Koneffke, G.: Integration und Subversion. In: Das Argument. 54, 1969. Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum: Kamp 1961. = Kamps pädagogische Taschenbücher. Blaue Reihe. Bd 3. Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. 11. Aufl. Stuttgart: Klett 1964. = Erziehungswissenschaftl. Bücherei. Reihe 4. Makarenko, A. S.: Werke. Bd 1–7. Berlin: Volk u. Wissen 1956–1962. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. Schleiermacher, F. E. D.: Pädagogische Schriften. Bd 1.2. Düsseldorf u. München: Kuepper 1957. Schmied-Kowarzik, W.: Dialektische Pädagogik. München: Kösel 1974. Spaemann, R.: Dialektik und Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau. 15 (1961) 1, S. 21–36.

Differenzierung

Der Begriff Differenzierung entstammt der populärwissenschaftlichen Umgangssprache. Erst seit etwa zwei Jahrzehnten – im Zusammenhang mit der auflebenden bildungspolitischen Diskussion um die Gesamtschule im In- und Ausland – werden verschiedentlich exaktere Definitionen des Differenzierungsbegriffs auch in der deutschen pädagogischen Fachsprache versucht. Differenzierung bezeichnet danach im weitesten Sinne eine Reihe von Maßnahmen, die die Verbesserung der Schulwirklichkeit, insbesondere der didaktischen Effizienz durch gezielte Eingriffe in die Lerngruppenorganisation beabsichtigen. In dieser allgemeinen Bedeutung bezieht sich der Begriff durchaus auch auf solche traditionellen Organisationsmerkmale der Schule, deren Wert zunehmend angezweifelt wird, wie beispielsweise das Sortieren von Schülern nach verschiedenen, ihnen vermeintlich angemessenen Bildungswegen, sowie nach Alter, Geschlecht oder Konfession. Andererseits und hauptsächlich bezieht er sich dagegen auf mikrodidaktische Maßnahmen zur Auflockerung oder Auflösung des seit ca. zwei Jahrhunderten wesentlich unveränderten Jahrgangsklassenprinzips und zur Überwindung des aus dem Jahrgangsklassenprinzip hervorgegangenen üblichen Organisationsschemas von Schulunterricht: eine Klasse, ein Klassenzimmer, ein Klassenlehrer. Der Begriff Differenzierung findet also in verschiedenartigen pädagogischen Kontexten Anwendung, die zwischen den Polen »Organisation des Bildungswesens« einerseits und »Methodik des Unterrichts« andererseits angesiedelt sind; insofern ist Differenzierung ein Sammelbegriff, unter dem sich andere einschlägige pädagogische Begriffe subsumieren lassen, wie z. B. Selektion, Gruppierung, Individualisierung u. a. m. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur gibt es bislang nur wenige *Systematisierungsversuche*, die das Problemfeld Differenzierung in seiner ganzen Breite abdecken; insbesondere fehlen theoretische Modelle, die eine erfahrungswissenschaftliche Erforschung der Differenzierungsproblematik fundieren könnten. Meist werden nur verschiedene Formen der Differenzierung in Anlehnung an nationale oder internationale Praktiken beschrieben, ohne den Aufweis systematischer Relationen zu versuchen. Wo dieser Versuch unternommen wird, werden die Relationen innerhalb des Problemfelds Differenzierung mitunter auf nur eine einzige Merkmalsdimension reduziert; so läßt sich z. B. aus der Bestandsaufnahme von Yates (1966) eine – wenn auch nicht konsequent durchgehaltene – Rubrizierung in geplante homogene Gruppierung, geplante heterogene Gruppierung und geplante flexible Gruppierung herauslesen. Bei anderen Autoren wird versucht, zwischen einer pädagogischen und einer

psychologischen Dimension der Differenzierung (Elmgren, Sjöstrand; beide in Elmgren m. fl. 1959) einer organisatorischen und einer pädagogischen Dimension der Differenzierung (Husén in: Elmgren m. fl. 1959, und Husén in: Boalt / Husén 1964) oder einer qualitativen und einer quantitativen Dimension der Differenzierung (Sjöstrand 1961) zu systematisieren. In der deutschen Literatur finden sich Darstellungen, die sich im wesentlichen nur mit der rein organisationsbezogenen Unterscheidung innere versus äußere Differenzierungen begnügen (zur Kritik vgl. Teschner 1971 a, 21 ff). Solche ein- oder zweidimensionalen (bipolaren) Systematisierungsversuche hat zuerst Dahllöf (1967) als erziehungswissenschaftlich unbrauchbar und bildungspolitisch gefährlich kritisiert, weil sie die Vielfalt organisatorischer und didaktischer Variablen, die jede Differenzierungsform determinieren, vernachlässigen und einseitige bildungspolitische Präferenzen aufgrund vermeintlicher erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse favorisieren. Dahllöf selbst schlägt deshalb vor, drei »Hauptvariablen« zu unterscheiden, denen jeweils mehrere Komponenten zugeordnet sind (Dahllöf 1967; deutsch in: Teschner 1971 b, 58 ff); die erste »Hauptvariable« beschreibt Quantität und Qualität des Fächerangebots, die zweite Organisation und Art der Lerngruppenbildung und die dritte die konkreten didaktisch-methodischen Maßnahmen der jeweiligen Differenzierungsformen.

In Auseinandersetzung mit Dahllöfs Vorschlag und in Weiterführung eines früheren Entwurfs (Teschner 1971 a, 24 ff) sollen im folgenden die Grundzüge eines *theoretischen Modells* der Differenzierung skizziert werden. Dabei scheint es zweckmäßig, älteren Systematisierungsversuchen durch eine Einteilung in zwei Variablengruppen Rechnung zu tragen, in je drei organisatorische und drei didaktische Variablen.

I. Organisation der Differenzierung (organisatorische Variablen)

1. *Fach- und Bereichsbezug der Gruppenbildung*: Zu unterscheiden sind a) fach- bzw. bereichsübergreifende Differenzierungsformen, z. B. die Differenzierung *nach* Schularten oder Schulzweigen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Berufsschule, Fachschule, Sonderschule; naturwissenschaftliche, sprachliche, musische »Zweige«), oder *innerhalb* bestimmter Schularten (streaming; Niveauebenen nach Eignungs- und/oder Leistungskriterien); b) fach- bzw. bereichsgebundene Differenzierungsformen, z. B. Wahl- und Zuwahlkurse (Optionen), fachgebundene Niveaugruppierung (Setting), fachgebundene Extrakurse (Lift-, Förder-, Zusatz- u. ä. Kurse).

2. *Jahrgangs- und Klassenbezug der Gruppenbildung*: Zu unterscheiden sind a) jahrgangsgebundene Differenzierungsformen und b) jahrgangsübergreifende Differenzierungsformen; ferner c) Differenzierungsformen, die mehrere Grundgruppen (Klassen) umfassen (inter-class-grouping), d) Differenzierungsformen innerhalb einer Grundgruppe (intra-class-grouping) und e) absolute Individualisierung z. B. durch selbstinstruierendes Material.

3. *Art der Gruppierung*: Zu unterscheiden sind a) die geplante homogene Gruppierung – ungeachtet hier des Homogenitätskriteriums – (dazu gehören u. a. sowohl Sonderschulen und Sonderklassen wie auch Leistungs- oder Eignungskurse), b) die geplante heterogene Gruppierung (z. B. Gruppen mit bewußt leistungsheterogen zusammengesetzter Schülerschaft, aber auch absichtlich gemischte Klassen in zweisprachigen Gebieten) und c) die geplante flexible Gruppierung (z. B. beim Unterricht nach Art des schwedischen VGL-Systems – siehe Teschner in: Dechert 1972, 268 ff).

II. Didaktik der Differenzierung (didaktische Variablen)

1. *Differenzierungszweck*: Gemeint ist nicht, ob eine Differenzierungsmaßnahme eher didaktische oder eher sozialpädagogische oder andere Absichten verfolgt; vielmehr kann man für den Regelfall davon ausgehen, daß die primäre Absicht jeden Unterrichts und somit jeder Unterrichtsdifferenzierung didaktischer Art ist (»organisiertes Lernen«). Gemeint ist hingegen, welches besondere didaktische Förderungsanliegen einer Differenzierung zugrunde liegt. Es kann idealtypisch unterschieden werden zwischen a) egalisierender Differenzierung (kompensatorischer Typus) und b) profilierender Differenzierung (enrichment Typus). Beide Grundtypen möglicher Differenzierungszwecke stehen in gewisser Weise in einem antinomischen Verhältnis zueinander.

2. *Differenzierungskriterium*: Die Variable Differenzierungskriterium meint das Unterscheidungsmerkmal, nach dem eine Gruppenbildung bzw. eine Individualisierung erfolgt. Grundsätzlich ist eine sehr große Zahl recht verschiedener Differenzierungskriterien mit relativ geringer didaktischer Relevanz denkbar, wie Konfession, Geschlecht usf. Bestimmend für die erziehungswissenschaftliche Differenzierungsdiskussion waren und sind aber eher solche Kriterien, von denen man eine spezifische Funktion für den Lernerfolg in der Gruppe erwartet und die sich auf spezifische Weise in der didaktischen Planung berücksichtigen lassen. Im wesentlichen müssen drei verschiedene Kriteriengruppen unterschieden werden: a) Differenzierung nach *Eignungskriterien*, z. B. nach der Intelligenz oder der allgemeinen oder besonderen Begabung oder Fähigkeit (general or special ability or aptitude); b) nach *Einstellungskriterien*, z. B. nach der Motivation und dem Interesse (etwa bei Neigungs- und Hobbykursen); c) nach *Leistungskriterien* (achievement, attainment).

3. *Differenzierungsstrategie*: Diese Variable bezeichnet die konkreten, meist mikrodidaktischen Differenzierungsmaßnahmen. Zum einen ist zwischen a) Variationen im teleologischen Entscheidungsfeld (Ziele und Inhalte des Unterrichts) und b) Variationen im methodologischen Entscheidungsfeld (Methoden und Medien) zu unterscheiden. Eine andere Komponente dieser Variablen kann im Anschluß an Dahllöf (1967) Steuerung des Unterrichts genannt werden; zu unterscheiden ist zwischen c) lehrergesteuerter, d) schülergesteuerter und e) systemgesteuerter Differenzierung. Im konkreten Fall einer empirischen Untersuchung können noch weitere Komponenten relevant sein, die der Variablen Differenzierungsstrategie zuzurechnen wären, wie z. B. die Art des Zuweisungsverfahrens oder die Häufigkeit möglicher Korrekturen der Lerngruppenzugehörigkeit.

Die *Praxis der Differenzierung* in den Industrienationen ist seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges in rascher Entwicklung begriffen. Nachhaltige Wirkungen ergeben sich vor allem aus zwei Entwicklungstendenzen im Zuge der Bildungsreform: die Verlängerung der Primarschulzeit und die Integration oder zumindest Addition im Bereich der Sekundarschule. Eine frühzeitige Differenzierung nach Schularten und Schulzweigen wird aus politisch-ideologischen, bildungsökonomischen und sozialpädagogischen Gründen immer weniger für sinnvoll angesehen. Aus der Vielzahl von Argumenten für das Ersetzen vertikal gegliederter Schulformen durch Gesamtschulen haben drei ganz besonderen Einfluß auf die Differenzierungsproblematik: Zum einen fordern der rasche wissenschaftliche und technologische Wandel in Gegenwart und Zukunft und die scharfe internationale Wettbewerbssituation einen zunehmend größeren Bevölkerungsanteil sowohl spezialisierter wie potentiell vielseitiger Menschen mit qualifizier-

tem Schulabschluß; zum anderen gilt es als unbedingtes ethisches Gebot und als Kennzeichen moderner liberaler Demokratien, daß jeder Bürger, ungeachtet seiner nationalökonomischen Disponibilität, ein Anrecht auf die seinen Anlagen und Interessen gemäße Bildung habe; zum dritten bedürfen Effektivierung und Individualisierung zur Sicherung humaner Formen des Zusammenlebens eines Korrektivs, das sich vielleicht am ehesten mit den Stichworten soziale Toleranz und Altruismus umreißen läßt.

Gemäß diesen Forderungen lassen sich folgende, z. T. antagonistische *Aufgaben* der Differenzierung definieren:

1. *Steigerung der Effizienz des Unterrichts für möglichst viele Schüler in möglichst vielen Bereichen durch Differenzierung:* Der gegenwärtige Stand der Forschung scheint die vorsichtige Annahme zu rechtfertigen, daß gezielte Homogenisierungen von Lerngruppen nach didaktischen Kriterien bei lehrgangsartigen Fächern (Fachleistungskurse, setting) dazu beitragen können, den Unterricht effektiver zu machen. Durch Differenzierungsstrategien, die auf die Leistungshöhe bzw. das Leistungsprofil der Schüler relativ homogener Lerngruppen abgestimmt sind, soll eine optimale Förderung möglichst aller Schüler gesichert werden (Zusatzstoffe, Eingreifprogramme, Förderkurse). Mit noch größerer Wahrscheinlichkeit läßt sich von mikrodidaktischen Maßnahmen, insbesondere wenn sie andere Differenzierungsformen ergänzen, eine Verbesserung der didaktischen Effizienz erwarten. In Weiterentwicklung der klassischen Formen programmierter Unterweisung und unter systematischer Ausnutzung lernpsychologischer Befunde versuchen moderne unterrichtstechnologische Konzepte durch Methodenvariationen und flexiblen Medieneinsatz die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler auch innerhalb leistungs- und eignungsheterogener Lerngruppen angemessener zu berücksichtigen, als es im reinen Klassen- oder auch Gruppenunterricht möglich ist. Angenommen wird ferner, daß die Effizienz des Unterrichts bei medienzentrierten Formen der Individualisierung auch wegen der Reproduzierbarkeit und Multiplizierbarkeit der Systeme gesteigert werden kann. Äußerst umstritten ist hingegen, ob unterrichtstechnologische Differenzierungspraktiken nach Art kompletter Methoden-Medien-Systeme auch solchen Lernbedürfnissen angemessen Rechnung tragen, die sich nicht als skills operationalisieren lassen, ob nicht vor allem wichtige sozialpädagogische Unterrichtsintentionen vernachlässigt werden und ob die solchen Systemen immanente Rigidität nicht zu einem Hindernis für die Revision des Curriculum werden kann.

2. *Vermehrung von Spezialisierungsmöglichkeiten gemäß den Eignungen, Einstellungen und Leistungen der Schüler durch Differenzierung:* In den die Jahreskurse 7 bis 12 (oder 9 bis 12) umfassenden Comprehensive High Schools der USA, dem Land mit der längsten Differenzierungstradition, ist der Spezialisierungsaspekt zum strukturierenden Prinzip der Schulorganisation überhaupt geworden. In den weitaus meisten aller Lehrbereiche wählen die Schüler die von ihnen bevorzugten Kurse aus einem reichhaltigen Angebot selbst aus und erwerben das Abschlußdiplom nach einem Punktsystem (credits). Darüber hinaus sind Differenzierungen nach Intelligenzkriterien (ability grouping) und nach der mittleren Schulleistung (across the board grouping) üblich. Seit den letzten beiden Jahrzehnten wendet man das didaktische Interesse in verstärktem Maße auch den Extremgruppen zu, z. B. durch die Einrichtung von Spezialklassen und Spezialkursen für Hochbegabte einerseits und für intellektuell schwache Schüler andererseits. Die Oberstufe der schwedischen grundskola (Jahrgangsstu-

fen 7 bis 9) gestattet gewisse Spezialisierungen nach einem Zuwahlssystem und durch die Wahl anspruchsvoller und weniger anspruchsvoller Niveaueurse in manchen Fächern; diese Differenzierungen machen zwar nur einen geringen Teil des ansonsten für alle Schüler gemeinsamen Unterrichts aus, sie legen den Schüler aber doch bereits auf bestimmte weiterführende Linien der seit 1972 de jure integrierten neuen Gymnasialschule (gymnasieskola) fest. Die gymnasieskola selbst bietet 22 Linien an, für deren Besuch der Schüler optieren kann, sofern er die jeweiligen genau definierten Zugangsbedingungen erfüllt. Dem Spezialisierungsaspekt wird in den integrierten Gesamtschulen der BRD vor allem im Wahlpflichtunterricht und in speziellen Interessengruppen Rechnung getragen. Auch die neuen Studienstufen der Gymnasien sehen mehr Spezialisierungsmöglichkeiten vor als bisher.

3. *Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsangeboten und Abbau sozialer Diskriminierung durch Differenzierung:* Die Hauptkritik am traditionellen vertikal gegliederten Schulsystem in der BRD richtet sich weniger gegen die Selektion als gegen die Endgültigkeit dieser Selektion. Die mangelnde Durchlässigkeit des Systems versuchte und versucht man durch weitgehende Angleichung der Lehrpläne in verschiedenen Formen bereichsübergreifender Differenzierung zu beheben: im differenzierenden Mittelbau (in Niedersachsen von 1948 bis 1964), später in den Förder- und Orientierungsstufen (Jahrgangsstufen 5 und 6) sowie auch mit kooperativen oder additiven Gesamtschulen. Vergleichbare Einrichtungen sind z. B. die Beobachtungs- und Orientierungsjahre im französischen Schulwesen und die Brückenjahre im niederländischen Schulwesen. Alle diese Maßnahmen haben nach bisherigen Erfahrungen die Durchlässigkeit allerdings noch nicht in demselben Maße steigern können wie integrierte Sekundarschularten. Aber auch gegen fachübergreifende (streaming) und sogar fachspezifische (setting) Gruppierungsformen in Gesamtschulen wird immer wieder das Argument vorgebracht, sie seien nicht hinreichend durchlässig und reproduzierten de facto ein vertikal gegliedertes Schulsystem. Problematisch ist dieses Argument – ebenso wie die Gegenbehauptung – allerdings deshalb, weil Durchlässigkeit innerhalb einer Schulform an sich, d. h. das Tauschen von Rangplätzen im Rahmen eines Lerngruppensystems, noch keine Aussage über die didaktische Wirksamkeit dieses Systems gestattet (vgl. Teschner 1971 a, 72 ff. und 107 ff.). Weit gravierender ist dagegen die mit dem Berechtigungswesen eines mangelhaft durchlässigen Systems verbundene, empirisch vielfach belegte Diskriminierung bestimmter sozialer Schichten. Differenzierung kann auf verschiedene Weise zum Abbau dieser Diskriminierung beitragen: durch ein ausgewogenes Verhältnis von differenziert und undifferenziert unterrichteten Fächern (Kern-Kurs-System); durch Unterricht in geplanten flexiblen Gruppen bei sozial heterogener Zusammensetzung der Grundgruppe; durch besondere nicht isolierende Fördermaßnahmen für sozial Benachteiligte (z. B. nach dem Klinik-Prinzip; vgl. Teschner 1972, 92 ff.); durch weitgehende Objektivierung (Systemsteuerung) des Unterrichts. Ob es allerdings aussichtsreich und sinnvoll ist, die Überwindung der Korrelation von schulischen Karrieremerkmalen mit dem sozioökonomischen Status der Schüler zum dominanten Qualitätskriterium eines Schulsystems zu machen, bleibt zweifelhaft, wenn als Preis der Verzicht auf eigenverantwortliche Profilierungsmöglichkeiten und autoritärer Kollektivdruck befürchtet werden müssen. Die empirische Forschung zur Differenzierungsproblematik hat eine etwa fünfzigjährige Tradition. Ihre Resultate zu generalisieren, ist aus mehreren Gründen schwierig (vgl. Passow in Yates 1966, 161 ff.), hauptsächlich deshalb, weil die zahlreichen

untersuchten Differenzierungsmodelle erhebliche Strukturunterschiede aufweisen, besonders hinsichtlich der Differenzierungskriterien. Uneingeschränkte Präferenzen für bestimmte Differenzierungsformen, etwa für oder gegen homogene oder heterogene Leistungsdifferenzierung, lassen sich auf dem Hintergrund der vorliegenden empirischen Befunde wissenschaftlich nicht rechtfertigen. Der Hauptwert der vorliegenden Literaturberichte (u. a. Ekstrom 1961, Borg 1965, Passow 1966, Morgenstern 1966, Yates 1966, Dahllöf 1967, Malmquist 1968, Teschner 1971 a) liegt deshalb weniger in den als vage Trends erkennbaren Resultaten hinsichtlich der Überlegenheit bestimmter Differenzierungsformen, als vielmehr in einigen übereinstimmenden grundsätzlichen Erkenntnissen: daß jede Form der Differenzierung sinnlos ist, die sich auf organisatorische Manipulationen beschränkt und Differenzierungszweck, Differenzierungskriterium und Differenzierungsstrategie nicht operationalisiert; daß jede Form der Differenzierung um so wirksamer ist, je mehr sich die Lehrer, die sie praktizieren, mit ihr identifizieren; und daß sich schließlich erziehungsphilosophische Präjudizien und Präferenzen auch im Problemfeld Differenzierung nur selten von wissenschaftlichen Erkenntnissen beeindrucken lassen.

WOLFGANG-P. TESCHNER

→ Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungswesen, Chancengleichheit, Gesamtschule, Leistung – Schulleistung – Leistungsmessung, Medien (– Didaktik), Methode, Schule – Schultheorie, Unterricht, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

Boalt, G., T. Husén: Skolans sociologi. Stockholm: Almquist & Wiksell 1964. (Gekürzte dt. Übers.: Husén, T. u. G. Boalt: Bildungsforschung und Schulreform in Schweden. Stuttgart: Klett 1968.) Borg, W.: Ability grouping in the public schools. A field study. In: The Journal of Experimental Education. 34 (1965) 2. Correll, W.: Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation. Hannover: Schroedel 1969. Dahllöf, U.: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem I. Stockholm: Almquist & Wiksell 1967. Dechert, H.-W. (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: Piper 1972. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis Bd 17. Ekstrom, R.: Experimental studies of homogeneous grouping: A critical review. In: The School Review. 69 (1961) 2, S. 216–226. (Dt. Übers. In: Teschner, W.-P.: Differenzierung u. Individualisierung des Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971, S. 64–72.) Elmgren, J. m. fl.: Skolan och differentieringen. Fyra professorer har ordet. Stockholm: Almquist & Wiksell 1959. Fischer, M. u. B. Michael: Differenzierung im Schulunterricht. Weinheim: Beltz 1972. = Kleine pädagogische Texte. Bd 43. Flehsig, K.-H. u. a.: Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 449–503. Haller, H.-D.: Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation. In: Die Deutsche Schule. 62 (1970) 2, S. 71–89. Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 193–228. Malmquist, E.: Studieprestationer och elevanpassning i högstadielklasser med olika typer av differentiering – en jämförande studie. In: Forskningsrapporter från Statens Försöksskola i Linköping. Nr. 5. Falköping: SÖ-förlaget 1968, S. 8–13; gekürzte dt. Übers. in Teschner, W.-P. (Hrsg.): Differenzierung u. Individualisierung des Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971, S. 72–79. Morgenstern, A. (Hrsg.): Grouping in the elementary school. New York: Pitman Publ. Co. 1966. Passow, A.: The maze of research on ability grouping. In: Yates, A. (Hrsg.): Grouping in education. New York: Wiley 1966, S. 161–169. Sjöstrand, W.: Skolberedningen och differentieringsfrågan. Stock-

holm: Natur och Kultur 1961. Teschner, W.-P.: Was leisten Leistungskurse? Stuttgart: Klett 1971 (a). Teschner, W.-P. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971 (b). = Paedagogica. Bd 10 Teschner, W.-P.: Pädagogische Innovation in Schweden. Eine Fallstudie über die Region Malmö. Stuttgart: Klett 1972. Thomas, H.: Probleme der Differenzierung in Gesamtschulen im internationalen Vergleich. In: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Klett 1969, S. 91-120. = Gutachten u. Studien der Bildungskommission Bd 12. Yates, A. (Hrsg.): Grouping in education. New York: Wiley 1966. (Dt. Übers.: Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim: Beltz 1972.)

Emanzipation

Emanzipation ist heute ein zentraler Begriff der Sozialwissenschaften (vgl. Greiffenhagen 1973), der besonders im Umfeld der Erziehung starke Verbreitung gefunden hat, ohne daß es schon gelungen wäre, ihn genügend zu präzisieren. Im folgenden soll nach einem kurzen historischen Rückblick der Versuch gemacht werden, einige Aspekte der Verwendung des Begriffs in der Erziehungswissenschaft zu verdeutlichen. In der römischen Antike bedeutete »emancipatio« die Freisprechung des Sohnes vom Vater, d. h. seine Entlassung aus der väterlichen Gewalt (Fischer 1971, 8; 1972, 82). Im neunzehnten Jahrhundert wird der Begriff im Zusammenhang mit der Befreiung der Negersklaven, der Emanzipation der Juden und der Frauen zu einem politischen Kampfbegriff. Emanzipation meint dabei in einem ganz allgemeinen Sinn die »Aufhebung menschlicher Fremdbestimmung« durch spezifische »Veränderungen gesellschaftlicher Bedingungen« (vgl. Lempert 1973). Eine solche Bestimmung bedarf einer Konkretisierung und Differenzierung. In gewisser Hinsicht kann das Werk von Marx als der erste historische Versuch der Explikation von »Emanzipation« gesehen werden. So heißt es bei Marx (1971) z. B.:

»Es genüge keineswegs zu untersuchen: Wer soll emanzipieren? Wer soll emanzipiert werden? Die Kritik hatte ein Drittes zu tun. Sie mußte fragen: Von welcher Art der Emanzipation handelt es sich? Welche Bedingungen sind im Wesen der verlangten Emanzipation begründet? ...« Die Frage nach der »Art der Emanzipation« versucht Marx durch eine Unterscheidung zwischen politischer und menschlicher Emanzipation zu präzisieren. In dem von ihm thematisierten Kontext wird unter politischer Emanzipation die des Staates von der Religion angesprochen, die aber noch nicht »die widerspruchslose Weise menschlicher Emanzipation« ist. Politische Emanzipation, in der der Mensch sich als Staatsbürger befreit, ist für Marx bereits ein erheblicher Fortschritt, da hier politische Unfreiheit aufgehoben wird. Jedoch bedarf es auch einer Aufhebung der »Entmenschung«, für die Marx unter anderem die »künstlich produzierte Armut« und die entfremdete Arbeit verantwortlich macht, auf deren Beseitigung das Proletariat hinzuwirken habe. Um die »Entmenschung« vollends aufzuheben, bedarf es der Abschaffung des Privateigentums: »Die Aufhebung des Privateigentums ist daher die vollständige Emanzipation aller menschlichen Sinne und Eigenschaften.« Wie Hesse (in Greiffenhagen 1973, 249) zu Recht gesehen hat, wird Emanzipation bei Marx »einerseits formal-abstrakt, andererseits historisch-konkret bestimmt. Denn einerseits läßt sich mit Marx »Emanzipation« bestimmen als Negation der »Entmenschung«, ihr Ziel als Rückführung der Verhältnisse auf »den Menschen selbst«, ihr Träger als jeder Stand, jede Klasse, jede »Sphäre«, worin alle Mängel der Gesellschaft

konzentriert sind, die selbst der völlige Verlust des Menschen sind, die selbst nur ›auf den menschlichen Titel provozieren‹ können. Andererseits läßt sich mit Marx ›Emanzipation‹ bestimmen als Aufhebung des Privateigentums, ihr Ziel als ›Kommunismus‹, als ›vollendeter Naturalismus-Humanismus‹, als ›wahrhafte Auflösung des Widerstreits zwischen den Menschen mit der Natur und mit den Menschen, ... zwischen Freiheit und Notwendigkeit, zwischen Individuum und Gattung‹; ihr Träger schließlich als ›das Proletariat‹. – Mit der so angelegten Spannung zwischen formal-abstrakter und historisch-konkreter Begriffsbildung ist die sozialwissenschaftliche Diskussion seit Marx befaßt, soweit sie die ›Emanzipation‹ thematisiert.◀

Für die gegenwärtige Verwendung des Emanzipationsbegriffs in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist seine zentrale Bedeutung im Rahmen der Kritischen Theorie wichtig geworden. Insbesondere hat der Gebrauch des Emanzipationsbegriffs durch Habermas Einfluß auf die Rezeption des Begriffs in der Erziehungswissenschaft gehabt. Das gilt für Habermas' Verständnis von Emanzipation als einem Prozeß sozialer Entwicklung, der nicht zuletzt auch als ein Bildungsprozeß beschrieben werden muß.◀

»Ein Akt der Selbstreflexion der ›ein Leben ändert‹, ist eine Bewegung der Emanzipation« (Habermas 1968 a, 261). Es gilt aber auch für seine Bestimmung des Konzepts »emanzipatorisches Interesse« und seiner Frage nach dem Verhältnis von Emanzipation und Rationalität als geschichts- und sozialphilosophisches, erkenntnis-, gesellschafts- und kommunikationstheoretisches Problem (vgl. Feuerstein 1973). Für die Verbreitung von »Emanzipation« als Zielbegriff der Erziehung wurden wichtig Mollenhauers Buch »Erziehung und Emanzipation« (1968), die etwa gleichzeitig erfolgende Setzung von Emanzipation als »Leitidee« für die Tätigkeit der »Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne« und der Beitrag von Lempert »Emanzipation und Bildungsforschung« (1969). Bei Mollenhauer wird Emanzipation bestimmt als »die Befreiung des Subjekts ... aus Bedingungen, die seine Rationalität und das mit ihr verbundene Handeln beschränken«; bei Lempert (1969, zit. nach 1972, 483) heißt es:◀

»Das emanzipatorische Interesse ist das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art. Zwingend wirkt nicht nur materielle Gewalt, sondern auch die Befangenheit in Vorurteilen und Ideologien. Diese Befangenheit läßt sich, wenn nicht völlig lösen, so doch vermindern, durch die Analyse ihrer Genese, durch Kritik und Selbstreflexion.« Beide Begriffsdefinitionen, die sich an dem von Habermas modifizierten Emanzipationsverständnis orientieren, verdeutlichen die zunehmende Tendenz in der Erziehungswissenschaft, sich nicht mehr nur als Individual- sondern auch als Gesellschaftswissenschaft zu begreifen. In dieser Entwicklung spiegelt sich auch die stärker gewordene Politisierung der Gesellschaft und der Wissenschaften wider, die ihren Ausdruck darüber hinaus in den Auseinandersetzungen um Begründung und Legitimität von Normen gefunden hat.

Derzeit wird Emanzipation in der pädagogischen Diskussion vorwiegend als Zielbegriff gebraucht und hat in dieser Funktion in zahlreichen Bedeutungsvarianten Eingang in die Literatur gefunden. Neben dem Gebrauch als Leitziel für lernzielorientierte Curricula gilt Emanzipation als »Relevanzfilter« für empirisch-analytisch gefundene Lernzielmen- gen. Zenke (1972) spricht der Erziehungswissenschaft eine emanzipatorische Relevanz im Sinne einer kritischen Instanz der Bildungspolitik zu, andere sprechen von »emanzipatorischer Erziehungswissenschaft« oder »emanzipatorischer Didaktik« (Klafki u. a. 1971; Schäfer/Schaller 1971; Gamm 1972). Dabei versteht man Erziehungswis-

senschaft als »kritische Theorie«; sie muß »notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden« (Klafki u. a. 1971, 265).

Neben diesen eher an den von Habermas entwickelten Emanzipationsbegriff anknüpfenden Autoren, zu denen auch Giesecke (1971) zu rechnen ist, finden sich seit etwa 1970 auch andere Autoren, die ihren Emanzipationsbegriff stärker an Marx und Engels orientieren und die emanzipatorische Erziehung als proletarische Erziehung begreifen. So heißt es z. B. bei Oelschlägel (1972): »Erst Marx und Engels brachten die Emanzipationsfrage auf ihren wahren Begriff, indem sie Emanzipation als gesellschaftlichen Prozeß auf einer bestimmten Produktionsstufe und als gesellschaftliches Ziel sahen. Nur die von der Entfremdung betroffene, die besitzlose Klasse des Proletariats kann die Umwälzung der die Entfremdung bedingenden Besitzverhältnisse herbeiführen. Dabei muß ... die Pädagogik, wenn sie sich emanzipatorisch nennt, Partei ergreifen für das Proletariat. Eine solche emanzipatorische Pädagogik muß in der BRD neu entwickelt werden, wobei sie sich an den Traditionen proletarischer Erziehung zu orientieren hätte« (zit. nach Hesse 1973, 252). Die Diskussion zwischen den Vertretern der einerseits mehr an Habermas, andererseits mehr an Marx und Engels orientierten Konzepte emanzipatorischer Erziehung hat gerade erst begonnen. Wie weit die Gemeinsamkeiten reichen, ist noch nicht vollends deutlich, wird jedoch im Verlauf der weiteren Diskussion geklärt werden müssen.

Der vielfältige Wortgebrauch macht es nicht leicht, Emanzipation als Aufgabe der Erziehung zu definieren. Teils vieldeutige, teils wenigssagende Äußerungen haben den Begriff auch bei einer Reihe von Autoren in den Verdacht gebracht, er sei eine »pseudonormative Leerformel« (Rössner 1972, 612, im Anschluß an Topitsch 1960). Um der Vieldeutigkeit zu entgehen und um weitere »inflationäre Ausweitungen« (Giesecke 1971) zu verhindern, wird eine inhaltliche Ausfüllung von Emanzipation »als einer geschichtlichen und theoriefähigen Kategorie« (Rohrmoser 1970, 5) gefordert. Deklamativer Wortgebrauch und/oder die Substituierung durch ähnliche Zielbegriffe wie Mündigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung usw. ersetzen nicht eine gehaltvolle Interpretation, sondern verdecken vielmehr das Spezifische des Emanzipationsbegriffs, das Narr (1973, 200) nach einer heftigen Kritik der »kostenlosen Inflation« des Begriffes so zu fassen versucht: »Emanzipation ist nur als historischer, Widersprüche und Inhalt der Emanzipation bezeichnender, die Bezugsebene reflektierender Kollektivenprozeß (Handlung) erheischender und die Gesellschaftsstruktur insgesamt einbeziehender Begriff und sozialer Vorgang möglich.« In jedem Fall muß der Gebrauch des Begriffes »Emanzipation« sich an das halten, was sprach- und begriffsgeschichtlich sowie realgeschichtlich über Emanzipation auszumachen ist. Nur so ist ein Rückbezug auf Tatsächliches möglich, und nur ein so gewonnenes Aussagesystem ist verwendbar als Maßstab für individuelle und soziale Tatbestände der Gegenwart, aus denen sich »Emanzipationsbedarf« und eine Reihe von Postulaten für wünschenswerte Verhaltensänderungen ergibt, die man als »emanzipatorisch« bezeichnen kann. So verstanden ist Emanzipation nicht nur eine Ziel- sondern auch eine »Tätigkeitsnorm« (Clausen 1973, 124), deren Inhalt sich allgemein aus der historischen, konkret hingegen aus der aktuellen Gesellschaftsanalyse ergibt. Die Zusammenschau beider Analysen verweist auf jeweils »anachronistische« Abhängigkeiten und ermöglicht, Ziele zu formulieren, die über die Erkenntnis dieser Abhängigkeiten hinausweisend für den Einzelnen sowie für soziale Gruppen und Schichten einen – wie

auch immer begrenzten – Beitrag zur Befreiung erhoffen lassen. Wenn es z. B. zu- trifft, daß neben der »materiellen Gewalt« (Lempert 1971, 318) auch die »Befangen- heit in Vorurteilen und Ideologien« gesellschaftlich bedingte Zwänge darstellt, so erhebt sich die Frage: Über welches Wissen und Können muß der Mensch verfügen, sich aus solchen Befangenheiten zu befreien? Will man diese Frage beantworten, so muß man seine Anstrengungen darauf richten, unter Heranziehung und Verarbeitung der kritischen Theorie und des historisch-dialektischen Materialismus aus einer in- haltsreichen Definition von Emanzipation Aussagen zu gewinnen, die sich als Lern- ziele formulieren lassen und die damit die Auswahl von Lerninhalten und -situation- en erleichtern. Wie jedoch die Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien gezeigt hat, stoßen verschiedene Versuche in dieser Richtung auch auf entschlossenen Widerstand konservativer Gruppen. Trotzdem gehen die Bemühungen der progres- siven Erzieher um die Entwicklung einer emanzipatorischen Erziehungswissenschaft weiter, wenn sich auch die Konzepte der einzelnen im Ausmaß ihrer Radikalität durchaus unterscheiden. So ist z. B. nach Clausens Auffassung, die sich an Mollen- hauers Definition von Emanzipation anlehnt, »Erziehung ein Mittel der Emanzipation, welches die Handlungsoperationen der Handlungsziele Freiheit und Selbstbestim- mung darstellt« (Clausen 1973, 125). Emanzipation ist »das Auswahlkriterium für die Bestimmung von Lernzielen« (a. a. O., 126). Auf Praxis bezogen, bedeutet Eman- zipation auch, daß im Erziehungsprozeß »alle Beteiligten an der Ziel-Mittel-Gewin- nung teilhaben« sollen bzw. daß »die Planung durch andere für andere transparent < und kritisierbar sein« (Clausen 1973, 129) muß. Insofern gilt das Postulat der »kom- munikativen Didaktik« von der »Erfahrung herrschaftsfreier sprachlicher und visu- eller Kommunikation aller mit allen« (Beck u. a. 1970, 150). Langfristig gesehen kann es das Ziel emanzipatorischer Erziehung nicht sein, »die Pädagogik ... abzu- schaffen« (Beck u. a. 1970, 151), sondern den Begriff Emanzipation in Politik, Erzie- hung und Wissenschaft überflüssig zu machen. Diese realutopische Perspektive sollte indes niemanden von nüchternen Einschätzungen abbringen. »Emanzipative Wissen- schaft hat keine Patentrezepte anzubieten, die mit Sicherheit zum Heil führen. Der Fortschritt der Emanzipation ergibt sich aus dem Zusammenwirken vieler theoretischer und praktischer Aktivitäten. Ihr Weg ist schwierig, ihr Erfolg ungewiß, ihre Theorie darum nicht dogmatisch, sondern hypothetisch, ihr Vorgehen experimentell« (Lem- pert 1973, 70).

KURT GERHARD FISCHER

→ Arbeiterbildung, Aufklärung, Demokratie – Demokratisierung, Erziehungswissen- schaft, Gesellschaftswissenschaften, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Lernen, Macht – Herrschaft, Materialismus, Mitbestimmung, Politische Ökonomie, Sozialistische Er- ziehung, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Beck, J. u. a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1970. = List Ta- schenbücher d. Wiss. Bd 1661. Benner, D.: Erziehung und Emanzipation. In: Pädagogi- sche Rundschau. 24 (1970) 7, S. 503–518. Clausen, B.: Emanzipation – Normengefüge – Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1, S. 123–133. Feuerstein, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München: Kö- sel 1973. Fischer, K. G.: Emanzipation als Lernziel der Schule von Morgen. In: Fischer: Überlegungen zur Didaktik des Politischen Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1972, S. 80–91. Fischer, K. G.: Consensus omnium zwischen Minimum und

Staatsgesinnung. In: Das Parlament. Beil. Aus Politik und Zeitgeschichte. (1972) 29, S. 28–38. Gamm, H. J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München: List 1972. Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. München: Juventa Verl. 1969. Giesecke, H.: Jugendarbeit und Emanzipation. In: Neue Sammlung. 11 (1971) 3, S. 216–230. Greiffenhagen, M.: Emanzipation. Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968 a. Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968 b. Klafki, W. u. a.: Erziehungswissenschaft. Bd 3. Frankfurt, Hamburg: Fischer 1971. = Fischer Bücherei Bd 6108. Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Lempert, W.: Bildungsforschung und Emanzipation. In: Uhlig, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1972, S. 479–498. Marx, K.: Zur Judenfrage. In: Marx, K.: Werke. Bd 1. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1971. Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa Verl. 1968. Moser, H.: Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 5, S. 639–657. Narr, W. D.: Ist Emanzipation strukturell möglich? In: Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1973, S. 193–215. Oelschlägel, D.: Emanzipation. In: Rauch, E., W. Anziger (Hrsg.): Wörterbuch kritische Erziehung. Starnberg: Raith Verl. 1972, S. 72–75. Rohrmoser, G.: Emanzipation und Freiheit. München: Goldmann 1970. Rössner, L.: »Emanzipatorische Didaktik« und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 4, S. 599–617. Rössner, L.: Erziehungswissenschaft und kritische Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 1974. Schäfer, K.-H., K. Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Uni-Taschenbücher. Bd 9. Süßmuth, R.: Anpassung und Emanzipation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 46 (1970) 3, S. 169–191. Topitsch, E. (Hrsg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Wien: Springer 1960. Zenke, K. G.: Pädagogik, kritische Instanz der Bildungspolitik. München: List 1972. = List Taschenbücher d. Wissenschaft. Bd 1664.

Empirie

1. Grundlagen empirischer Forschung

1. *Wissenschaftstheoretische Grundlagen:* Geht man davon aus, daß das Forschungsobjekt in der Wissenschaft von der Erziehung der unter Erziehungseinfluß stehende Mensch ist und daß sich das Forschungsinteresse auf die Bedingungen richtet, unter denen in der Erziehungswirklichkeit beabsichtigte Wirkungen und unbeabsichtigte Nebenwirkungen stattfinden, so muß es als wesentliches Anliegen der Erziehungswissenschaft betrachtet werden, diese Bedingungen und ihre Auswirkungen zu erfassen. Wissenschaft versucht immer, Gesetzmäßigkeiten zu identifizieren. Die Logik der systematischen Überprüfung von Hypothesen über Gesetzmäßigkeiten wird in der Wissenschaftstheorie behandelt. Mit Hilfe empirischer Methoden werden Hypothesen an der Realität überprüft und zu verifizieren oder zu falsifizieren versucht. Die empirische Forschung trägt meist über den induktiv-statistischen Weg zur Theorienbildung bei. Ihre Schlußfolgerungen sind i. a. nicht-deterministisch (probabilistisch) und mit einer angebbaren Fehlergröße behaftet (Brodbeck 1970, vgl. Heipcke 1970; Kerlinger 1969; Westmeyer 1973).

Die Zielsetzung empirischen Vorgehens schließt dreierlei ein:

a) Verhaltensweisen und Konstrukte, die im Geltungsbereich der Erziehungswissenschaft liegen (z. B. das kindliche Spiel, die Intelligenz), sollen erfaßt, beschrieben und geordnet werden.

b) Auf der Grundlage von Theorien sollen Beziehungen zwischen verschiedenen Verhaltensweisen und Konstrukten aufgedeckt und dadurch einzelne Ereignisse erklärt und vorhergesagt werden.

c) Zur Kontrolle und Planbarkeit von Verhaltensweisen sind Ursache-Wirkungs-Relationen zu ermitteln.

Zu a) *Die Deskription von Erscheinungen.* Die Erziehungswissenschaft versucht, die komplexe Vielfalt von Erscheinungen, die den Erziehungsprozeß kennzeichnen, ordnend zu beschreiben: einzelne Bereiche werden definitorisch abgegrenzt (z. B. Schulleistung, Erziehungsstil); innerhalb dieser Bereiche werden Konstrukte voneinander abgehoben (z. B. strenger oder unterstützender Erziehungsstil) und daran die Wirklichkeit gemessen (z. B. Ausmaß verschiedener Erziehungsstile in bestimmten Populationen). Die Art der Vereinheitlichung von Phänomenen ist immer von der theoretischen Ausgangsposition des einzelnen Forschers abhängig.

Zu b) *Die Erklärung (und Vorhersage) von Verhaltensweisen.* Erklärungen geben Antwort auf Warum-Fragen. Anhand von Theorien, die empirische Gesetzmäßigkeiten abbilden, werden Aussagen gemacht, mit denen einzelne Verhaltensweisen erklärt werden. Diese Erklärungen bestehen in ihrer allgemeinen Form aus einem Explanans (Gesetzmäßigkeiten und Antezedenzbedingungen) und einem Explanandum. Aufgrund einer wenn-dann-Beziehung kann ein individuelles Ereignis entweder deterministisch oder probabilistisch erklärt werden. Die Vorhersage von Verhaltensweisen hat weitgehend dieselbe logische Struktur wie die Erklärung. Zwischen dem Explanans und dem Explanandum liegt hier eine gewisse Zeitspanne.

Zu c) *Die Kontrolle (und Planung) von Verhaltensweisen.* Da von der Erziehungswissenschaft erwartet wird, daß sie sich darauf besinnt, »wie die pädagogische Praxis sich zu gestalten habe« (Häberlin, zit. nach Roth 1969, 24), kann sie sich nicht auf Deskription und Erklärung beschränken, sondern muß auch dazu führen, die Erziehungsumwelt so zu gestalten, daß beim Educandus gewünschte Effekte erzielt werden (vgl. auch Gage u. Unruh 1967). Dies setzt voraus, daß das Beziehungsgefüge von Verhaltensweisen in Ursache- und Wirkungs-Komponenten zerlegt werden kann. Je stärker die Erziehungswissenschaft zu einer Wissenschaft der Anwendung wird, desto weniger wird die Forschung nach theoretischen Schlußfolgerungen Ausschau halten, sondern systematisch die Effekte neuer Curricula, Unterrichtsbausteine, Methoden und Technologien zu erfassen und diese zu verbessern suchen (Cronbach u. Suppes 1969).

2. *Der Methodenstreit in der Erziehungswissenschaft:* Die Erziehungswissenschaft hat sich – historisch gesehen – weitgehend als geisteswissenschaftliche Disziplin verstanden. Die Hauptverfahren dieser Disziplin sind die Methoden der Textinterpretation, mit denen das Erbe der historischen Pädagogen immer neu aufgearbeitet, kritisch gesichtet, in die moderne Sprache übersetzt und aktuell gedeutet wird. Eng damit verwandt sind die philosophischen Methoden der systematischen Pädagogik. Da Erziehungswissenschaft u. a. eine »Theorie des rechten Handelns« ist, versucht sie Sollvorstellungen, Leitbilder und Normen zu erarbeiten und ein Selbstverständnis der erzieherischen Aufgaben unserer Zeit zu entwickeln. Empirische Forschung ist dagegen Tatsachenforschung. Sie fragt danach, was ist und was möglich ist. Sie analysiert die Wirklichkeit und versucht, ein Theoriengebäude zu errichten, in dem die Wirklichkeit möglichst exakt abgebildet wird. Empirische Forschung wird – in angelsächsischen Ländern seit jeher essentieller Bestandteil der »educational research« – im deutschen

Sprachbereich nach zwei kurzen Perioden erst sei 1945 wieder betrieben und seitdem – besonders in den späten sechziger Jahren – heftig diskutiert (vgl. Oppolzer 1969). Dabei wird von einem Gegensatz zwischen geisteswissenschaftlicher Analyse und naturwissenschaftlichem Erklären ausgegangen, wobei vor allem die Frage kontrovers behandelt wird, ob die spekulative Analyse noch einer empirischen Überprüfung bedarf oder ob sie selbst schon als Endergebnis der Forschung anzusehen ist. Nach H. Roth, der für eine »realistische Wendung in der pädagogischen Forschung« im Sinne ihrer erfahrungswissenschaftlichen Fundierung eintrat, ist Forschung »nie theorielose oder unphilosophische Forschung. Das wäre blinde, kurzgeschaltete, aussichtslose Forschung. Forschung meint aber auch nie, daß das Weiterdenken, Hinzudenken, logische Durchgliedern usw. ihr Hauptgeschäft wäre, sondern daß der Gegenstand, die Sache, die Situation, um die es geht, *auf ihre Antwort befragt werden müssen*, so daß diese die Antwort geben, nicht wir« (Roth 1958). So sicher es ist, daß Theorien über die Realität nie direkt aus der Erfahrung folgen, sondern immer der kritisch-analytischen Reflexion entspringen, so gilt auch, daß sie an der Realität überprüft werden und dort scheitern können müssen. Dies bedeutet nicht nur ein Gleichgewicht von geistes- und naturwissenschaftlichem Vorgehen bei der wissenschaftlichen Analyse sozialer Wirklichkeit, sondern ein Aufeinanderangewiesensein.

Die Methodendiskussion ist längst nicht abgeschlossen. Sie wird zunehmend in der wissenschaftstheoretischen Gegenüberstellung von *Positivismus* einerseits und *kritischer Theorie* andererseits geführt. Trotz vermittelnder Positionen (Klafki 1971; Stegmüller 1969) führt die empirische Forschung in der deutschen Erziehungswissenschaft im Gegensatz zu anderen Sozialwissenschaften wie der Psychologie weiterhin eine untergeordnete Rolle.

3. *Die Beschreibung des Verhaltens*: Wissenschaft hat zunächst die Deskription und Klassifikation der Verhaltensweisen ihres Objektbereiches zum Inhalt. Mit Hilfe von *empirischen Erhebungsmethoden* ist es möglich, eine Vielzahl von Informationen über einzelne Verhaltensweisen im erzieherischen Kontext zu erlangen. Ausgiebig untersucht wurden etwa die Fragen nach dem Ausmaß der Beherrschung einzelner Leistungen von Kindern verschiedener Altersstufen, das Ausmaß der Mathematikleistungen in verschiedenen Ländern, die Art und das Ausmaß der sexuellen Betätigung, die Art und das Ausmaß von Unterrichts- und Erziehungsformen oder die Frage nach der Art und Zahl unterscheidbarer Intelligenzleistungen. Bei der Beschreibung bedient man sich vor allem deskriptiver Maße aus der Statistik, vor allem der Mittelwerte, Streuungen, Prozentangaben und graphische Darstellungen (Hofer 1975). Für die Klassifikation von Verhaltensweisen werden zunehmend die verfeinerten Methoden der Taxonomie, insbesondere der Faktorenanalyse (Pawlik 1967) verwendet.

4. *Die Erklärung und Kontrolle des Verhaltens*: In der Erziehungswissenschaft kann das Experiment zur Aufdeckung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen vielfältig eingesetzt werden (Flehsig 1967). Campbell und Stanley bezeichnen in ihrem klassischen Beitrag zum experimentellen Vorgehen in der Unterrichtsforschung das Experiment als das »einzige Mittel, strittige Fragen der pädagogischen Praxis zu entscheiden«, als die »einzige Möglichkeit, pädagogische Verbesserungen zu rechtfertigen«. Denn das Experiment ist als »die Grundlage für Beweise zu betrachten (...) und als die einzige Entscheidungsmöglichkeit bei fehlender Übereinstimmung zwischen zwei einander widersprechenden Theorien« (Campbell u. Stanley 1970, vgl. Schwartz 1970, 452 ff.).

Prinzipiell voneinander zu unterscheiden sind das quasi-Experiment und das echte Experiment (Campbell/Stamley 1970). Das quasi-Experiment ermöglicht die Feststellung von Zusammenhängen zwischen Variablen. Mit Hilfe der Korrelation läßt sich etwa der Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen ermitteln. Dieser Zusammenhang ermöglicht die Erklärung der einen Variablen durch die andere und eine (probabilistische) Prognose über den Wert in der einen Variable, wenn der Wert in der anderen bekannt ist.

Das echte Experiment erlaubt darüber hinaus eine Kausalaussage, eine Ursache-Wirkungs-Erklärung in dem Sinne, daß etwa die Unterschiede im mittleren Lernerfolg zweier vergleichbarer Gruppen als ausschließlich durch die Unterschiede in den angewandten Lehrmethoden bedingt angesehen werden können. Dies wird dadurch ermöglicht, daß die »verursachende« Variable verändert (manipuliert) wird und ihre Auswirkungen auf die bedingte Variable festgestellt werden. Dabei werden die Versuchspersonen durch Zufallsauswahl den Untersuchungsgruppen zugeteilt (Randomisierung; z. B. werden Schüler nach Zufall den zu untersuchenden Lehrmethoden zugeordnet (Zimmermann 1972). Da die »verursachenden« Variablen bei echten Experimenten manipulierbar sein müssen, lassen sich die Ergebnisse dieser Experimente für die Gestaltung pädagogischer Umwelten zur Optimierung von erwünschten Effekten einsetzen. Bei quasi-Experimenten müssen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge durch theoretische Überlegungen oder durch spezielle methodische Verfahren, neuerdings z. B. die der Pfad-Analyse (Werts u. Linn 1970) erschlossen werden.

Wird ein Experiment mit zwei Variablen durchgeführt, wird also eine unabhängige und eine abhängige Variable (oder ein Prediktor und ein Kriterium) verwendet, so handelt es sich um ein sog. univariates Experiment. Bei dem heutigen fortgeschrittenen Forschungsstand wird der verstärkte Einsatz multivariater Auswertungsmethoden gefordert, damit der Komplexität der Beziehungen in der Erziehungswirklichkeit angemessene Rechnung getragen werden kann (Ahrens 1966; Cooley 1971; Tatsuoaka 1973). Insbesondere bei der empirischen Analyse von Organisationen und Institutionen und ihren Effekten wird ein multivariates Vorgehen immer unerläßlicher (Herriott/Muse 1973).

Bei der Planung von Experimenten gibt es verschiedene Möglichkeiten, eine größtmögliche Genauigkeit (innere Validität) der Ergebnisse zu sichern. Dazu gehören außer der Randomisierung die Verwendung von Kontrollgruppen, die Parallelisierung, die Einführung von Kontrollfaktoren und die Kovarianzanalyse (Bredenkamp 1969). Eine wichtige Kontrolle von irrelevanten äußeren Variablen ist ihr Konstanthalten. Dies geschieht, indem man alle Versuchspersonen einer Versuchsgruppe dem Experiment unter möglichst gleichen Bedingungen unterzieht (Hofer 1974). Neben der Unterscheidung zwischen echtem und quasi-Experiment ist die davon unabhängige Unterteilung in Labor- und Feldexperiment von Bedeutung. Die weitgehende Kontrolle von äußeren Variablen führt im allgemeinen zum Laborexperiment. Dagegen findet das Feldexperiment unter weniger künstlichen Bedingungen statt, zumeist in der natürlichen Situation. Campbell und Stanley (1970) sowie Kerlinger (1964) informieren über eine Reihe von Versuchsplänen für die Durchführung von Experimenten und geben im einzelnen Hinweise über ihre Anwendbarkeit und über ihre jeweiligen Vor- und Nachteile.

5. *Probleme der äußeren Validität empirischer Methoden:* Die Behandlung der Frage, inwieweit man bei der Interpretation der in einer Untersuchung erzielten Ergebnisse

von den verschiedenen Aspekten der Realisation (Versuchspersonen, Situation, verwendete Verfahren) abstrahieren und auf die Konstrukte der zu überprüfenden Theorie generalisieren darf, muß verschiedene Aspekte berücksichtigen (Bracht/Glass 1968):

a) Die Verallgemeinerung auf die Population, aus der für die Untersuchung eine Zufallsstichprobe gezogen wurde, ist – zumindest theoretisch – relativ unproblematisch. Mathematisch-statistische Verfahren erlauben die präzise Angabe des Fehlers, mit dem eine Generalisierung verbunden ist.

b) Problematischer ist im allgemeinen die »ökologische Validität« von Untersuchungen, die Frage also, inwieweit die empirische Situation für die interessierenden Variablen generell repräsentativ ist. Dieses Problem hat mehrere Aspekte:

– Die Ergebnisse von empirischen Untersuchungen sind sehr sorgfältig zu diskutieren im Hinblick auf die Komponenten der Operationalisierung. Die Problematik der Generalisierung über die empirisch erfaßte Situation hinaus sticht besonders in der Unterrichtsforschung hervor, wo in einem Experiment, etwa zur Wirkung der Variable »Veranschaulichung«, lediglich eine ausgewählte Form dieser Variable (oder nur sehr wenige) an einem ausgewählten Inhalt in einer ganz bestimmten Weise von bestimmten Lehrern analysiert werden kann. Selten wird es sich dabei um »repräsentative« Situationen handeln. Bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse wird man die einzelnen Charakteristika der Situation und das Wissen um ihre Wechselwirkungen mit dem Konstrukt der unabhängigen Variable gedanklich berücksichtigen müssen.

– Da in einer empirischen Untersuchung durch die Herstellung und Messung von Variablen stets gewisse Eingriffe vorgenommen werden, bleibt es den Versuchspersonen nicht verborgen, daß sie an einem Experiment teilnehmen. Die von dem Bewußtsein der Teilnahme ausgehenden Wirkungen auf das Verhalten können die Gültigkeit der erzielten Ergebnisse beeinträchtigen. Die Versuchspersonen können in verschiedener Weise auf ein Experiment reagieren: sie können aus einem Gefühl ihrer Wichtigkeit heraus besonders stark motiviert (Hawthorne-Effekt) oder aus einem Gefühl der Angst vor Bewertung heraus verunsichert sein.

– In Experimenten, in denen die natürliche Umwelt der Versuchspersonen verändert wird, können Neuheitseffekte wirksam werden.

– In der Psychologie wurden die sogenannten Experimentor-Effekte ausführlich untersucht. Sie bestehen darin, daß der Forscher oder der Versuchsleiter einer Untersuchung unabsichtlich oder absichtlich dazu beiträgt, daß die Hypothesen und Erwartungen bezüglich des Ausgangs der Untersuchung bestätigt werden. Effekte dieser Art können vom Forscher selbst oder von den Personen, die zwischen ihm und den eigentlichen Versuchspersonen stehen, z. B. von Lehrern, Versuchsleitern oder Interviewern, ausgehen. Sie können in allen Phasen eines Experiments wirksam werden (Barber 1973):

– Die theoretische Orientierung des Forschers, seine Grundannahmen und die Art und Weise, in der er das zu untersuchende Gebiet begrifflich erfaßt, bestimmen die Fragestellung und die Versuchsplanung sowie die Interpretation und theoretische Reflexion der Ergebnisse.

– Die Einstellungen der Versuchsleiter können Einflüsse auf das Verhalten der Versuchspersonen ausüben. So kann die Erwartung von Lehrern über die Wirkung einer bestimmten Methode deren Erfolg bei den Schülern determinieren. Erwartungseffekte werden unwissentlich durch subtile sprachliche und außersprachliche Verhaltensweisen ausgelöst (Rosenthal-Effekte).

– Der Forscher kann durch die Wahl der statistischen Verfahren, bei der Auswertung seiner Ergebnisse und durch eine selektive Berichterstattung seiner Hypothese Bestätigung verschaffen.

Wesentliche Bemühungen in der empirischen Forschung richten sich darauf, Untersuchungen unter Berücksichtigung jener Faktoren anzulegen, die die innere und äußere Gültigkeit ihrer Ergebnisse beeinträchtigen.

II. Empirische Erhebungsmethoden

Die Forderung nach Überprüfbarkeit (bzw. Falsifizierbarkeit) wissenschaftlicher Hypothesen an der Wirklichkeit macht es erforderlich, daß theoretische Begriffe und Konstrukte von der Ebene der Theoriensprache auf die Ebene der Beobachtungssprache transformiert werden. Der Prozeß der Überführung theoretischer Konstruktionen in empirisch erfassbare Bestimmungsstücke heißt Operationalisierung (Wolf 1971). Eine operationale Definition gilt dann als ausreichend, wenn die Angaben über die Messung oder die Herstellung des Konstrukts eine Wiederholbarkeit der empirischen Untersuchung durch einen anderen Forscher sicherstellen. Die empirisch erhobenen Größen werden als Indikatoren für das betreffende Konstrukt aufgefaßt. Auf der Ebene der Messung heißen theoretische Konstrukte »Variablen«. Variablen werden nach ihrem Skalencharakter unterschieden. Es gibt nominale Variablen (z. B. die Prüfung bestanden/nicht bestanden), ordinale Variablen (z. B. Reihenfolge der Schüler in der Mathematikleistung), Variablen mit Intervallskalencharakter (z. B. Punktwert in einem Leistungstest) und Variablen mit Verhältnisskalencharakter (z. B. Zeit für die Lösung einer Aufgabe). Die Auswertung von Daten wird dem Skalencharakter der verwendeten Variablen angemessen sein müssen.

Prinzipiell muß jede Erhebungsmethode bestimmten Anforderungen genügen, damit man den Werten, die sie in Form von Zahlen erbringt, Vertrauen schenken kann und damit sie über die theoretischen Konstrukte, die sie erfassen soll, Aufschluß zu geben vermag. Die wichtigsten Gütekriterien für Meßmethoden sind (Thorndike 1971; Liebert 1969):

1. *Objektivität*: Unter Objektivität versteht man den Grad, in dem mehrere Beobachter (Beurteiler, Auswerter, Interviewer) bei der Anwendung desselben Erhebungsinstruments bei denselben Versuchspersonen in ihren zahlenmäßigen Festlegungen übereinstimmen. Die Objektivität wird hoch sein, wenn ein Test mit einer Schablone ausgewertet werden kann, niedrig, wenn die Erfassung einen weiten subjektiven Entscheidungsspielraum zuläßt, wie dies bei der Notengebung, bei der Beurteilung von komplexen Eigenschaften oder beim Interview der Fall ist.

2. *Zuverlässigkeit (Reliabilität)*: Unter Zuverlässigkeit versteht man den Grad der Übereinstimmung zwischen den Werten bei wiederholter Messung. Um die Zuverlässigkeit einer Variable festzustellen, kann man einen Test nach einer bestimmten Zeitspanne noch einmal vorgeben oder die Beobachtung an einer anderen Verhaltenssequenz vornehmen.

3. *Gültigkeit (Validität)*: Sie stellt das wichtigste und zugleich das am schwierigsten zu sichernde Kriterium dar. Die Gültigkeit bezeichnet die Genauigkeit, mit der durch die Operationalisierung jenes Konstrukt erfaßt wird, das erfaßt werden soll. Die verschiedenen Arten der Gültigkeit (inhaltliche, concurrente, prädiktive Gültigkeit, Konstruktgültigkeit) sind Möglichkeiten, die Angemessenheit des jeweiligen Meßverfahrens für die interessierende Größe zu überprüfen.

4. *Normen*: Wird ein Erhebungsinstrument an einer großen repräsentativen Zahl von Versuchspersonen durchgeführt, dann erhält man Angaben über die Häufigkeitsverteilung der Variable in der Population. Mit diesen, an einer Eichstichprobe erhobenen Normen können Einzelwerte anhand eines Maßstabes miteinander verglichen werden. So kann die Schulleistung eines Schülers in einem Fach mit den Leistungen aller vergleichbaren Schüler konfrontiert und in Form einer Prozentrangangabe ausgedrückt werden.

Nach der Art ihrer Erhebung werden verschiedene Typen von Meßinstrumenten unterschieden:

a) *Die systematische Verhaltensbeobachtung*. In der Verhaltensbeobachtung werden – nach Möglichkeit durch mehrere geschulte Beobachter – ganze Verhaltenssequenzen oder Ausschnitte daraus beobachtet (Graumann 1966; Weick 1968). Nach einem zuvor erstellten System registrieren die Beobachter definierte Verhaltenseinheiten. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung sind die Beobachter nicht in der zu beobachtenden Situation präsent; sie sind in den Handlungsablauf nicht verflochten. Dies ist etwa dann der Fall, wenn das Spiel von Kindern oder die Mutter-Kind-Interaktion durch ein Ein-Weg-Fenster beobachtet und registriert wird. Auch die Beobachtung des Unterrichtsgeschehens in einem Klassenzimmer durch Beobachter, die sich im Rücken der Klasse befinden, fällt noch in diese Kategorie. Die Beobachter spielen eine nicht-teilnehmende, nicht-wertende, nur protokollierende Rolle. Dabei müssen unbeabsichtigte, aber verfälschende Effekte der Beobachtung in Rechnung gestellt werden: Befangenheit, Verhaltenheit oder Auftrumpfen und sich in Pose stellen der beobachteten Personen. Bei der teilnehmenden Beobachtung übernimmt der Beobachter innerhalb des Handlungsablaufs eine Rolle als Gruppenmitglied. Seine Aktivität spielt sich auf der gleichen Ebene wie die der anderen ab; er nimmt an den Handlungen und Gruppierungen seines Feldes teil. Diese Form der systematischen Beobachtung ist bei der Untersuchung von Fragestellungen indiziert, die sonst nur durch eine umständliche Kette von Interviews und Fragen angegangen werden können, so bei der Analyse von Freizeitheimen, Rockerbanden und anderen Subkulturen (Friedrichs/Lüdtke 1971). Von der Beobachtung des realen Handlungsablaufs (unvermittelte Beobachtung) kann die technisch vermittelte Beobachtung – vermittelt über Tonband, Film- und Videogeräte – abgehoben werden. Ihren Einschränkungen (beschränkte Aufnahmekapazität, Störung des Handlungsablaufs durch Scheinwerfer) können spezifische Vorteile gegenübergestellt werden, vor allem die Möglichkeit der sorgfältigen Protokollierung durch beliebige Reproduzierbarkeit des aufgezeichneten Geschehens.

Jede systematische Verhaltensbeobachtung ist reglementiert durch ein vorgegebenes Beobachtungsschema, das die zu beobachtenden Einheiten definiert. Insofern setzt die Beobachtung bereits ein theoretisches Modell über den Objektbereich voraus. Der Wahl eines Modells muß eine gründliche theoretische und phänomenale Analyse der zu beobachtenden Situation vorausgehen. Sie führt zur Wahl der Dimensionen und zur Festlegung ihrer verhaltensmäßigen Entsprechungen.

Beobachtungssysteme können Kategoriensysteme sein. Der Beobachter muß dabei laufend (z. B. alle drei Sekunden) das beobachtete Verhalten in eine Kategorie (von z. B. 10 Kategorien insgesamt) einordnen. Wird die Beobachtung nach einem Merkmalsystem vorgenommen, dann wartet der Beobachter ab, wann eines der zu beobachtenden Verhaltensmerkmale auftritt und registriert es dann.

Die Schwierigkeiten der systematischen Verhaltensbeobachtung besteht einerseits in

der Erstellung eines Beobachtungssystems, speziell darin, daß es unter dem Gesichtspunkt der inhaltlichen und theoretischen Fragestellung möglichst ergiebig ist und dem Wesen der Situation gerecht wird, und andererseits darin, daß die Registrierung beim Beobachter möglichst keine Wertungen zuläßt, daß also die Zuordnung von Verhalten zu Kategorien bzw. die Identifizierung von Merkmalen im Verhalten möglichst eindeutig ist.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wurde vor allem im Bereich der Unterrichtsforschung bereits eine große Zahl verschiedener Beobachtungssysteme entwickelt und erprobt (Medley u. Mitzel 1970, s. Schulz, Teschner u. Vogt 1970; Rosenshine u. Furst 1973).

b) *Die Beurteilung des Verhaltens.* Kann der Beobachter die von ihm verlangten Urteile nicht direkt dem beobachteten Verhalten entnehmen, muß er allgemeine Eigenschaften (z. B. die »Strenge« einer Mutter zu ihrem Kind) selbst aus dem Fluß des Verhaltens oder aus Verhaltenszeugnissen erschließen, dann spricht man von der Methode der Beurteilung. Zur Beurteilung werden sogenannte Schätzskaleten herangezogen, auf denen die Beurteiler ihre Urteile über das betreffende Verhalten (oder über Personen oder auch Objekte) hinsichtlich mehrerer Eigenschaften in Form von Zahlen (meist zwischen 1 und 7) abgeben. Die Beurteilung hat den Vorteil, daß sie globalere und u. U. »relevantere« Aspekte des Geschehens erfassen kann. Ihr Nachteil besteht in den durch die Eigenart der menschlichen Urteilsprozesse eingehenden, verfälschenden Tendenzen. Der bekannteste Urteilsfehler ist der sogenannte Halo-Effekt, bei dem Beurteiler dazu neigen, ihre Urteile nach globalen Kategorien abzugeben (nach gut – schlecht). Die Beurteilung kann durch außenstehende (»neutrale«) Beurteiler erfolgen; sie kann aber auch im Aktionsfeld selbst durch Kameraden (peers), durch Vorgesetzte oder Untergebene vorgenommen werden. So kann das Verhalten von Lehrern durch Kollegen, durch Schulräte oder auch durch ihre Schüler beurteilt werden (Remmers 1970, s. Tent 1970).

c) *Befragungstechniken.* In den Sozialwissenschaften stellt das Interview eine verbreitete empirische Erhebungsmethode dar. Das Interview besteht aus einer Reihe von (meist im vorhinein festgelegten) Fragen, die der Befragte in offener Form beantwortet. Man kann eine Reihe von Unterformen des Interview unterscheiden: Tiefeninterviews, schriftliche Befragungen, Gruppeninterviews. Das Interview dient in der Erziehungswissenschaft zur Gewinnung von komplexen, meist autobiographischen Informationen. Es wurde beispielsweise zur Erhebung des Sexualverhaltens bestimmter Personengruppen angewandt. Das Interview ist einer Reihe von Fehlerquellen ausgesetzt, die beim Interviewer, beim Befragten und bei den vorgelegten Fragen liegen können (Friedrich 1971). Die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Ergebnisse ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Interviewdaten sind im allgemeinen recht akzeptabel (Scheuch 1962).

Eine zweite, etwas exaktere Befragungstechnik ist die Fragebogenmethode. Fragebogen bestehen aus einer größeren Anzahl von Fragen, die den Versuchspersonen zur gewissenhaften Beantwortung vorgelegt werden. Der Punktwert errechnet sich meist nach einem festgelegten Schlüssel als die Zahl der in eine bestimmte Richtung beantworteten Fragen. Die Fragebogentechnik dient zur Erfassung von Persönlichkeitsvariablen (z. B. Extraversion, Ängstlichkeit) und anderer Variablen, wie der schulischen Einstellung von Lehrern oder des elterlichen Erziehungsstils (Eyferth 1966). Die Fragebogentechnik ist wie das Interview eine subjektive Erhebungsmethode. Sie ist

von den Personen zumeist durchschaubar und kann daher Fälschungstendenzen unterliegen. Dabei spielt u. a. der Wunsch nach sozial erwünschter Selbstdarstellung und die Tendenz zur Bejahung eine Rolle. Die Vorteile von Fragebogen liegen vor allem in ihrer umfangreichen Erprobung und der Kenntnis ihrer Gütekriterien.

d) *Objektive Testverfahren*. Zur Erfassung von Fähigkeiten und Fertigkeiten werden objektive Tests eingesetzt. Dazu gehören vor allem die zahlreichen Intelligenz- und Leistungstests. Objektive Tests bestehen in der Regel aus einer Reihe von Aufgaben, die von der betreffenden Person, meist unter zeitlicher Beschränkung, gelöst werden sollen. Der Punktwert einer Person bestimmt sich als die Summe der richtig gelösten Aufgaben. Ein Test kann mehrere faktorenanalytisch bestimmte Untertests enthalten, die voneinander unabhängige Dimensionen erfassen. Objektiven Tests kann man von allen Erfassungsmethoden die höchste Güte in meßtechnischer Hinsicht bescheinigen. Deshalb erfreuen sie sich in der Forschung einer großen Beliebtheit. Vor allem bei der Messung der Schulleistung sind Tests der Notengebung überlegen (Ingenkamp 1971). Die Forschungsliteratur über objektive Tests ist ebenso umfangreich (Thorn-dike 1971) wie die Zahl der entwickelten Testverfahren (Buros 1965).

e) *Andere Erhebungsmethoden*. Nicht alle in der Erziehungswissenschaft angewandten Erhebungsmethoden sind auf die vorliegende Systematik reduzierbar. U. a. werden auch physikalische Maße (z. B. Reaktionszeit, Lernzeit) verwendet. Zur Erfassung sozialer und ökologischer Variablen werden Indices gebildet. So können bei der Erfassung des Anregungsgehaltes des Elternhauses eines Kindes, der sozialen Schicht, des Bildungsgrades von Wohngebieten oder der Ausstattung von Schulen mehrere qualitative Daten erhoben und zusammengefaßt werden. Eine besondere Rolle bei der Untersuchung sozialer Konfigurationen im Klassenzimmer oder in anderen Gruppen spielt das Soziogramm (Dollase 1973). Projektive Testverfahren spielen auch eine gewisse Rolle (z. B. Children's Apperception Test, Familie in Tieren), einmal bei der Erfassung der Ausprägungsgrade bestimmter Motive (z. B. des Leistungsmotivs) und zum anderen als diagnostische Instrumente in der Einzelfallhilfe.

Die meisten Erhebungsmethoden haben den Nachteil, daß mit der Erhebung ein Eingriff verbunden ist, der u. U. die Bewußtseinslage der Versuchsperson verändert. Dies kann bei der Durchführung von empirischen Untersuchungen verfälschend auf die Ergebnisse einwirken. Der Einsatz von »nicht-reaktiven« Meßinstrumenten ist daher – wo dies möglich ist – vorzuziehen (Webb, Campbell, Schwartz u. Sechrest 1966).

MANFRED HOFER

→ Bildungsforschung, Diagnostik, Erziehungswissenschaft, Evaluation, Handlungsforschung, Hermeneutik, Kritische Theorie, Positivismus – Kritischer Rationalismus, Schultests (im Anhang), Statistik, Unterrichtsforschung, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Ahrens, H. J.: Einige Möglichkeiten der Anwendung multivariater Methoden zur Untersuchung von Erziehungsstilen. In: Herrmann, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe 1966, S. 32–44. Barber, T. X.: Pitfalls in research: Nine investigator and experimenter effects. In: Travers, R. M. W. (Hrsg.): Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally 1973, S. 382–404. Bracht, G. H., G. V. Glass: The external validity of experiments. In: American Educational Research Journal. 5 (1968) 4, S. 437–474. Bredenkamp, J.: Experiment und Feldexperiment. In: Graumann, C. F. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 7. Halbbd 1. Theo-

rien u. Methoden. Göttingen: Hogrefe 1969, S. 332–374. *Buros, O. K.* (Hrsg.): The mental measurements yearbook. 6. Highland Park. N. J.: The Gryphon Pr. 1965. *Coolley, W. W.*: Techniques for considering multiple measurements. In: Thorndike, R. L. (Hrsg.): Educational measurement. 2. ed. Washington: American Council on Education 1971. *Cronbach, L. J., P. Suppes* (Hrsg.): Research for tomorrow's schools: disciplined inquiry for education. London: MacMillan 1969. *Dollase, R.*: Soziometrische Techniken. Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen. Weinheim: Beltz 1973. *Eyferth, K.*: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: Hermann, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe 1966, S. 17–31. *Flehsig, K. H.*: Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd 2. Empirische Forschungsmethoden. München: Ehrenwirth 1969, S. 195–215. *Friedrich, W.* (Hrsg.): Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung. 2. Aufl. Berlin: VEB Dt. Verl. d. Wissenschaften 1971. *Friedrichs, J., H. Lüdtke*: Teilnehmende Beobachtung: Zur Grundlegung einer sozialwissenschaftlichen Methode empirischer Feldforschung. Weinheim: Beltz 1971. *Gage, N. L. u. W. R. Unruh*: Theoretical formulations for research on teaching. In: Riview of Educational Research. 37 (1967), S. 358–370. *Graumann, C. F.*: Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: Meyer, E. (Hrsg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. München: Manz 1966, S. 86 bis 107. *Heipcke, K.*: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 137–268. *Herriot, R. E., D. N. Muse*: Methodological issues in the study of school effects. In: Kerlinger, F. N. (Hrsg.): Review of educational research. Bd 1. Itasca/Ill.: Peacock 1973, S. 209–236. *Hofer, M.*: Das Experiment in der pädagogischen Psychologie. In: Weinert, F. E. (u. a.) (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Frankfurt: Fischer 1974. *Hofer, M.*: Methodischer Vorkurs. In: Weinert, F. E. (u. a.) (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Studienbegleitbriefe. Weinheim: Beltz 1974b. *Ingenkamp, K.* (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim: Beltz 1971. *Kerlinger, F. N.*: Foundations of behavioral research. Educational and psychological enquiry. London: Holt, Rinehart & Winston 1964. *Kerlinger, F. N.*: Research in education. In: Ebel, R. L. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 4. ed. London: Collier-MacMillan 1969, S. 1127–1144. *Klafki, W.*: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki (u. a.) (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Bd 3. Frankfurt: Fischer 1971, S. 126–153. = Fischer Bücherei. Bd 6108. *Lienert, G. A.*: Testaufbau und Testanalyse. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1969. *Oppolzer, S.* (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd 2. Empirische Forschungsmethoden. München: Ehrenwirth 1969, S. 7–14. *Pawlik, K.*: Dimensionen des Verhaltens. Bern: Huber 1967. *Rosenshine, B., N. Furst*: The use of direct observation to study teaching. In: Travers, R. M. W. (Hrsg.): Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally 1973, S. 122–183. *Roth, H.*: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1958, S. 5–57. = Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Bd 1. *Scheuch, E. K.*: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd 2. Stuttgart: Enke 1962, S. 136–196. *Schulz, W., W. P. Teschner, J. Vogt*: Verhalten im Unterricht: Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 633–852. *Schwarz, E.*: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in d. Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 445–632. *Stegmüller, W.*: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd 1. Wissenschaftliche Erklärung und Be-

gründung. Berlin: Springer 1969. *Tatsuoka, M. M.*: Multivariate analysis in educational research. In: Kerlinger, F. N. (Hrsg.): Review of educational research. Vol. 1. Itasca/Ill.: Peacock 1973, S. 273–319. *Tent, L.*: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 1. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 853–1000. *Thorndike, R. L.* (Hrsg.): Educational measurement. 2. ed. Washington: American Council on Education 1971. *Webb, E. J., D. T. Campbell, R. D. Schwartz, L. Sechrest*: Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences. Chicago: Rand McNally 1966. *Weick, K. E.*: Systematic observational methods. In: Lindzey, G., E. Aronson (Hrsg.): The handbook of social psychology. Vol. 2. Research methods. 2. Aufl. Reading/Mass.: Addison-Wesley 1968, S. 357–451. *Werts, L. F., R. L. Linn*: Path analysis: psychological examples. In: Psychological Bulletin. 74 (1970), S. 193–212. *Westmeyer, H.*: Kritik der psychologischen Unvernunft. Probleme der Psychologie als Wissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer 1973. *Wolf, W.*: Empirische Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Klafki, W. (u. a.) (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Bd 3. Frankfurt: Fischer 1971, S. 83–125. = Fischer Taschenbücherei. Bd 6108. *Zimmermann, E.*: Das Experiment in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Teubner 1972. = Teubner – Studienskripten. Bd 37.

Wichtige Zeitschriften: *American Educational Research Journal*. Washington. 1 (1964) ff. *Educational and Psychological Measurement*. Durham. 1 (1941) ff. *Journal of Educational Measurement*. East Lansing/Mich. 1 (1964) ff. *Psychometrika*. Colorado Springs. 1 (1936) ff. *Review of Educational Research*. Washington. 1 (1931) ff. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Göttingen. 1 (1969) ff.

Entscheidungstheorie

I. Der Entscheidungsbegriff sowie die Entscheidungsproblematik werden in vielen Veröffentlichungen zu bildungspolitischen Fragen, zur Didaktik und Curriculumforschung in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt: Entscheiden »in seinem unauflösbaren Zusammenhang mit dem Erkennen« ist die höchste der pädagogischen Wissenschaft gestellte Aufgabe (Menze). Unterricht ist ein »bestimmt strukturiertes (Inter-)Aktionsfeld, in dem eindeutig zu benennende Entscheidungen zu fällen sind«; Sache der Theorie ist es, die »Bedingungen von Unterrichtsentscheidungen zu klären« und im »Wege der Rückkoppelung die jeweilige (kollektive oder Einzel-)Entscheidung zu modifizieren oder gar zu korrigieren« (Heimann).

Die Beeinflussung des Handelns durch Theorie, die Begründung von Entscheidungen steht damit im Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Interessen. Jedoch ist dieser Begründungsprozeß mit einer unüberwindbar scheinenden Schwierigkeit befrachtet: Die Komplexität sozialer Prozesse läßt es fast als ausgeschlossen erscheinen, die verursachenden und intervenierenden Variablen vollständig und mit ihrer wechselseitigen Beeinflussung zu erfassen sowie ihre Wirkungen auf die abhängigen Variablen zu bestimmen. Beispielsweise ist es einem Lehrer nicht möglich, die Konsequenzen der ihm zur Verfügung stehenden Handlungsalternativen vollständig abzuschätzen, da er die Reaktionen seiner »Umwelt« (der Schüler, der Kollegen, der Eltern usw.) nicht zu beherrschen vermag. Angesichts dieser Situation nimmt es nicht wunder, daß bei Hervorhebung des Entscheidungsaspekts in der Erziehungswissenschaft auch Modelle der *Spieltheorie* sowie der aus ihr abgeleiteten *Entscheidungstheorie* diskutiert und in heuristische Lösungsversuche einbezogen werden.

II. *Spieltheorie* ist eine Methode zur Untersuchung von Entscheidungsprozessen in Konfliktsituationen, bei denen der einzelne Handelnde oder Gruppen von Handelnden keine vollkommene Kontrolle über ihre Umwelt ausüben können. Wesentlich ist die Annahme, daß Entscheidungssubjekte mit verschiedenen Zielsetzungen in bestimmten Situationen aufeinandertreffen. Beispielsweise darf man einen Unterschied in der Gerichtetheit von Lernzielen, die ein Lehrer im Unterricht zu vertreten hat und/oder erreichen will, und Handlungszielen von Schülern annehmen. Der Lehrer, wie auch die Schüler verfügen zwar in bestimmten Grenzen über verschiedene Handlungsalternativen, besitzen jedoch keine vollkommene Kontrolle über die möglichen Resultate ihres Handelns. Die jeweils existierenden Handlungspläne müssen nicht nur den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten, sondern auch denen der Mithandelnden angepaßt werden. Die nähere Bestimmung der in solchen Situationen zu empfehlenden Entscheidungen erfolgt mit Hilfe der *Entscheidungstheorie*, die auch als *Entscheidungslogik* bezeichnet wird.

III. Ausgangspunkt entscheidungstheoretischer Überlegungen ist die Tatsache, daß fast jede menschliche Handlung als Wahlakt aufgefaßt werden kann: die jeweils gegebene Situation begrenzt zwar die Menge der möglichen Handlungen, ohne diese allerdings nur auf eine einzige Alternative zu reduzieren. Fast immer stehen mehrere Handlungsmöglichkeiten zur Auswahl. Wird der Wahlakt bewußt und überlegt vorgenommen, spricht man von einer rationalen Wahl oder von einer »Entscheidung«. Die Entscheidungstheorie befaßt sich vornehmlich mit drei Entscheidungstypen: Entscheidungen unter Sicherheit, Entscheidungen unter Unsicherheit, Entscheidungen unter Risiko. Bei *Entscheidungen unter Sicherheit* meint der Akteur, die Situationsbedingungen so genau zu kennen, daß er die Konsequenzen der ihm zur Auswahl stehenden Handlungsalternativen mit Sicherheit voraussagen kann. Er wird diejenige Alternative wählen, deren Resultat er den höchsten Wert seiner subjektiven Präferenzskala zuordnet. Bei *Entscheidung unter Unsicherheit* ist so wenig über die Handlungskonsequenzen bekannt, daß diesen nicht einmal probabilistische Werte zugeordnet werden können. Beide Idealtypen stecken den Rahmen ab, innerhalb dessen *Entscheidungen unter Risiko* mit unterschiedlichen Ausprägungen des Gewißheitsgrades zu fällen sind. Hier vermag der Akteur die für ihn relevanten Handlungskonsequenzen zwar nicht völlig unter Kontrolle zu halten (da er sie eben nicht vorausszusehen vermag), ist jedoch in der Lage, den seiner Meinung nach potentiell möglichen Umständen sowie den Folgen seiner Handlungen Wahrscheinlichkeiten zuzuordnen.

In diesem letzten Fall wird davon ausgegangen, daß ein Akteur in einer bestimmten Situation zwischen den Handlungen H_1, \dots, H_m wählen kann. Für die ihn interessierenden möglichen Konsequenzen sind bestimmte Umstände U_1, \dots, U_n der Situation maßgebend. Nun entspricht einer bestimmten Handlung H_i und einem bestimmten Umstand U_j ein Resultat R_{ij} (die Konsequenz). Bei diesen Annahmen lassen sich alle möglichen Resultate in einer Matrix, der sogenannten Konsequenzenmatrix, anordnen. Für das Verständnis ist wichtig, daß diese Konsequenzenmatrix nicht »objektive« Situationen abbildet, sondern Situationen aus der Interpretation des Akteurs; relevant werden nur Handlungen, die der Akteur in Erwägung gezogen hat. Im nächsten Schritt sind alle für möglich erachteten Resultate R_{ij} subjektiv zu bewerten, indem eine Wünschbarkeitsmatrix konstruiert wird. Dies geschieht durch Einführung einer Nutzenfunktion, die auf sämtliche Resultate R_{ij} angewendet wird. Damit erhalten

wir für jeden Wert R_{ij} die subjektive Nützlichkeit der Resultate für den Akteur. Alle Nützlichkeitswerte können dann in eine Rangreihe gebracht werden (die sog. Nutzenordnung). Ein weiterer Schritt besteht darin, Wahrscheinlichkeiten für das Eintreten der bereits nach Nützlichkeitsaspekten bewerteten Resultate zu bestimmen. Es kommt dabei nicht auf objektive Wahrscheinlichkeiten an, sondern darauf, mit welchen Werten der Akteur rechnet, um zu einem Wahlschlakt, der Entscheidung, zu gelangen. Dabei sind zwei Fälle zu unterscheiden: einmal, ob die Wahrscheinlichkeiten als unabhängig von der in Betracht gezogenen Handlung angesehen werden, zum anderen, ob die Wahrscheinlichkeit von der vollzogenen Handlung ihrerseits abhängt.

Es geht bei entscheidungstheoretischen Überlegungen für gewöhnlich nicht darum, welche Überlegungen Personen vor und bei ihren Entscheidungen anstellen; dieser Aspekt fiele in den Bereich einer deskriptiv-analytischen Entscheidungstheorie. Vielmehr handelt es sich darum, Schemata zu entwerfen, wie ein rational Handelnder bei der Fällung seiner Entscheidungen vorgehen sollte. Man spricht daher auch von einer *normativ-analytischen* Entscheidungstheorie. Beispiele für Durchrechnungen entscheidungstheoretischer Probleme finden sich in allen Lehrbüchern (besonders einprägsam bei Menze). Diese Ausdifferenzierung verschiedener Ansätze der »Wünschbarkeit«, je nachdem, ob man mehr optimistische oder mehr pessimistische Annahmen über die Umwelt oder die Konsequenzen macht, führt dann zu einer verzweigten entscheidungstheoretischen Modellbildung.

IV. Entscheidungstheoretische Verfahren finden bereits in den Wirtschaftswissenschaften wie in der Politikwissenschaft Anwendung. (Für die Wirtschaftswissenschaften wäre auf das Gebiet des Operations Research hinzuweisen, das bereits ein abgeschlossenes universitäres Prüfungsfach darstellt.) Die erziehungswissenschaftliche Diskussion dieser Verfahren scheint aus mehreren Gründen wünschenswert:

(a) Breite Problemfelder können unter dem Entscheidungsaspekt diskutiert werden (vgl. Stufflebeam).

(b) Entscheidungsprozesse werden gegenwärtig noch in einem viel zu geringen Maße diskutierbar und argumentierbar gemacht; überspitzt formuliert: durch permanente Komplexitätskomplexion besteht die Gefahr, entscheidungsunfähig zu werden.

(c) Weitgehende Versuche der Formalisierung verbessern die Kritikmöglichkeit, da verbale Immunisierungsstrategien theoretischer Ansätze an Wirkung verlieren.

(d) Ausdifferenzierte Modellbildungen erlauben schärfere Urteile über Informationsdefizite und unberücksichtigte Wirkungszusammenhänge. Zu beeinflussende Variablen werden deutlicher sichtbar (vgl. Ergebnisse der Verhaltensmodifikation).

Die genannten Punkte kann man am Beispiel der »lerntheoretischen Didaktik« veranschaulichen (vgl. Heimann u. a.), das allerdings bei weitem nicht einen den wirtschaftswissenschaftlichen Kalkülen vergleichbaren Formalisierungsgrad aufweist: Dieses Modell schärfte den Blick für Einflußfaktoren im Unterricht. Es erlaubte gleichzeitig, präziser Informationslücken bei der Curriculumanalyse und -konstruktion zu bestimmen; ferner wurde in anschließenden Diskussionen sichtbar, wie die wechselseitigen Implikationen von Unterrichtsvariablen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen erfaßt werden müssen. Damit könnte in einer Weiterentwicklung dieses (oder eines vergleichbaren) Modells für Unterrichtsanalyse und -planung die Möglichkeit bestehen, präzisere Kriterien für ein rationales Verhalten im Unterricht zu entwickeln, in-

dem bestimmte Handlungsalternativen anderen mit Angabe von Gründen vorgezogen werden können.

V. Offene Fragen der erziehungswissenschaftlichen Anwendung entscheidungslogischer Verfahren lassen sich unschwer bezeichnen; denn eine normativ-analytische Entscheidungstheorie kann nicht eine Theorie sozialen Handelns ersetzen oder begründen. Auch eine deskriptiv-analytische Theorie, die faktisches Entscheidendshandeln beschreibt, wäre dazu nicht in der Lage.

(a) Optimale Entscheidungen setzen Präferenzskalen mit Ordinalniveau bezüglich der Nützlichkeitswerte voraus. Eine solche Annahme besitzt jedoch in komplexeren Situationen kaum einen empirischen Gehalt.

(b) Zudem ist es fraglich, ob die eindeutige Durchsetzung von Zielen durch einen einzelnen oder eine Gruppe im Erziehungsprozeß wünschenswert ist. Bei der stringenten Durchhaltung einer entscheidungslogischen Betrachtungsweise müssen beispielsweise gewünschte (durch Erziehungspostulate begründbare) Widerstände gegen zugemutete Zielsetzungen als »Störgrößen« einer Widerstand leistenden Umwelt erscheinen, die durch rationale Strategien auszuschalten sind. Gleichmaßen begründbare Lernziele und Handlungsziele erschienen bei strikter Interpretation als miteinander unvereinbar. Die entscheidungslogische Technik setzte sich dann gegen differenziertere Begründungszusammenhänge durch.

(c) Entscheidungstheorie vermag nicht, Begründungen von Werturteilen für Erziehung zu ersetzen.

FRANK ACHTENHAGEN

→ Bildungsplanung, Curriculum – Didaktik, Unterricht.

LITERATUR

Achtenhagen, F.: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. 3. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1973. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen, Reihe D, Didaktik, Analysen und Modelle. Bd 7. Flechsig, K.-H. (u. a.): Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München: Kösel 1973, S. 243–282. Gäfgen, G.: Theorie der wirtschaftlichen Entscheidung. 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1968. Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Tübingen: Mohr 1967. = Philosophische Rundschau. Beiheft 5. Heimann, P. (u. a.): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel 1965. = Auswahl. Reihe B. 1/2. Jeffrey, R. C.: Logik der Entscheidungen. Wien, München: Oldenbourg 1967. Klein, H. K.: Heuristische Entscheidungsmodelle. Wiesbaden: Gabler 1971. = Die Betriebswirtschaft in Forschung und Praxis. Bd 9. Menges, G.: Grundmodelle wirtschaftlicher Entscheidungen. Köln, Opladen: Westdt. Verl. 1969. = Moderne Lehrtexte. Wirtschaftswissenschaft. Bd 1. Menze, C.: Überlegungen zur Anwendungsmöglichkeit der Entscheidungslogik auf die Curriculum-Konstruktion. In: Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München: Kösel 1973, S. 133–153. Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. Schlaifer, R.: Analysis of decisions under uncertainty. New York: McGraw-Hill 1969. Shubik, M. (Hrsg.): Spieltheorie und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Fischer 1965. Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd 1 u. 4. Berlin: Springer 1969–1973. Stufflebeam, D. I. (Hrsg.): Educational evaluation – decision making. 2. ed. Itasca/Ill: Peacock 1971.

Entwicklungspsychologie

I. Zur Problemgeschichte

Entwicklungspsychologie ist jünger als die Psychologie. Das Interesse galt anfangs nur den fertigen, »vollkommenen« seelischen Vorgängen. Der erste entwicklungspsychologische Bericht im engeren Sinne stellt Preyers Buch »Die Seele des Kindes« dar, in dem der Verfasser die Entwicklung seines eigenen Kindes während der ersten drei Lebensjahre schildert. Es folgen eine Reihe von detaillierten Darstellungen über Kleinkindentwicklung (z. B. Scupin, Ament, Shinn, Sully), die die Beschreibung eines einzelnen Kindes zum Gegenstand haben. Um die Jahrhundertwende erwacht allgemein das Interesse am Kind, das »Jahrhundert des Kindes« scheint angebrochen. St. Hall gründet in USA 1893 die Nationalvereinigung für das Kinderstudium. Die vorwiegend biographisch beschreibenden Werke der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen werden mehr und mehr ergänzt durch die systematisch-theoretische Beschäftigung mit dem Phänomen der Entwicklung. Zunächst interessieren Einzelzüge, wie die Sprache (Stern, Ament), das Spiel (Groos), die Intelligenz (Binet und Simon entwickeln ab 1908 den ersten Intelligenztest zur Erfassung des geistigen Entwicklungsniveaus), später rückt die theoretische Erklärung der Gesamtentwicklung in den Vordergrund (K. Bühler, Ch. Bühler, Stern, Tumirz, Kroh und für die Reifezeit Spranger). Das Schwergewicht liegt hierbei auf der Benutzung von Phasen- und Stufenmodellen, für die O. Kroh und K. und Ch. Bühler als Hauptrepräsentanten gelten können.

Die Olympier der Entwicklungspsychologie, die eine theoretische Gesamtkonzeption menschlicher Entwicklung vorgelegt haben, sind zweifellos Sigmund Freud und Jean Piaget (s. u.). Das pädagogische und bildungspolitische Interesse bewirkt vor allem in den angelsächsischen Ländern seit den dreißiger und vierziger Jahren eine Flut von empirischen Untersuchungen, in denen aber das praktische Interesse zu überwiegen scheint (educational psychology). Theoretisch dominiert in den angelsächsischen Ländern lange Zeit ein mechanistisches Reiz-Reaktions- bzw. Verstärkungsmodell, in der UdSSR wird demgegenüber die Erklärung der klassischen Konditionierung (mit Aufbau eines primären und sekundären Signalsystems) bevorzugt. In den sechziger Jahren dominiert dank des weltweit gewordenen Einflusses von Piaget die Analyse kognitiver Prozesse unter dem Gesichtswinkel aktiver Organisations- und Strukturierungsleistungen des Individuums. Gleichzeitig, und noch verstärkt zu Beginn der siebziger Jahre, setzt sich die Sichtweise des Entwicklungsprozesses als Sozialisation durch.

II. Gegenstand und Aufgabe

Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit der *Genese*, der *Veränderung* und dem *Verschwinden* von psychischen Phänomenen während des menschlichen Lebenslaufes.

Die *Genese* von Leistungen und Verhaltensmerkmalen steht gegenwärtig noch im Vordergrund der Untersuchungen. Entwicklungspsychologie steht hier wie bei den beiden anderen genannten Aspekten im Dienste der theoretischen Erklärung von psychischen Prozessen und damit im Dienste der Allgemeinen Psychologie. Im Gegensatz zu dieser versucht sie psychische Phänomene jedoch nicht von ihrer fertigen Endausprägung her zu analysieren, sondern von ihrer Entstehung. Sie hat vor allem im Bereich der Intelligenz, der Wahrnehmung, der Motorik, der Motivation und der Wertstrukturen entscheidende Beiträge für psychologische Gesamtheorien geliefert.

Die Untersuchung von (längerfristigen) *Veränderungen* geht über die Analyse der Genese insofern hinaus, als nicht nur die Entwicklung vom unvollkommenen Zustand bis zu einem »End«-Stadium betrachtet wird, sondern die Veränderung überhaupt. Der Vorteil dieser Betrachtungsweise liegt in der Befreiung von möglicherweise gesellschaftlich und normgebundenen Vorstellungen über weniger und weiter »entwickelte« Zustände. Veränderungen werden gewöhnlich als Lernprozesse beschrieben, wobei im Gegensatz zur Lernpsychologie längerdauernde Prozesse untersucht werden.

Das *Verschwinden* von psychischen Phänomenen bzw. Verhaltensmerkmalen im menschlichen Lebenslauf wird gegenwärtig fast nur unter dem Aspekt von Alterungsprozessen (Gerontologie) untersucht und somit eher als Abbauerscheinung gesehen. Das Phänomen des Abbaus von typischen Erscheinungsweisen oder Verhaltensbedingungen ist aber auf allen Altersstufen gegeben. So scheinen solidarisch-kooperative Interaktionsformen allmählich zugunsten kompetitiver Strategien gehemmt zu werden. Ähnlich verschwinden im Laufe der Kindheit bestimmte Formen beiläufigen Lernens und kreativer Produktion.

Die theoretischen Bemühungen der Entwicklungspsychologie zielen auf eine vollständige Darstellung des Ursache-Wirkungs-Komplexes der genannten Entstehung, Veränderung und des Verschwindens von psychischen Phänomenen ab. Dieses Ziel konfrontiert die Entwicklungspsychologie mit einer Reihe von Schwierigkeiten. Sowohl die Darstellung eines Entwicklungszustandes selbst wie die Beschreibung des Ursache-Wirkungs-Gefüges setzt einen Begriffsapparat voraus, der noch nicht zur Verfügung steht. Zudem gilt hier wie für die Psychologie überhaupt, daß zur Erklärung und Beschreibung letztlich nur Begriffe zur Verfügung stehen, die dem gegenwärtigen Kulturkreis und einer hochzivilisierten Gesellschaftsstruktur entstammen. Entwicklung kann daher adäquat nur im Hinblick auf die umgebende Gesellschaft, ihre Normen und Rollenstrukturen beschrieben werden. Dennoch erscheint die Hauptaufgabe, das Auffinden allgemein gültiger Entwicklungsgesetze, legitim. Sie beziehen sich nicht mehr auf einen naturgesetzlich universellen Entwicklungsgang, der unabhängig von der jeweiligen Sozietät existiert, sondern auf die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, die trotz mannigfacher Kombinationsmöglichkeiten doch immer den gleichen Gesetzen unterworfen sind.

Vielfach wird Entwicklungspsychologie nicht als unabhängige Wissenschaft oder als der Allgemeinen Psychologie untergeordneter Wissenschaftszweig gesehen, sondern wegen praktischer Konsequenzen und unter praktischer Zielsetzung betrieben. Auch die amerikanischen und deutschen Untersuchungen über frühkindliches Lesen, frühmathematische Förderung und die russischen Untersuchungen über Sprachförderung wurden von diesem praktischen Interesse geleitet. Für die Entwicklungspsychologie als Wissenschaft sind diese Befunde eher am Rande bedeutsam. Entwicklungspsychologie kann sehr wohl zur Hilfswissenschaft der Pädagogik und Didaktik werden, jedoch bleibt oft die Barriere unterschiedlicher theoretischer Konzepte und Fragestellungen. Zudem sind entwicklungspsychologische Befunde nicht direkt auf eine Real-situation übertragbar.

III. Theorien der psychischen Entwicklung

Nur zwei Autoren haben Theorien der Entwicklung des Menschen vorgelegt, die (zu Recht) weltweite Beachtung gefunden haben: Sigmund Freud und Jean Piaget. Die

Darstellungen im Rahmen der Phasentheorie (K. Bühler, Ch. Bühler, Kroh) blieben vorzugsweise auf den deutschsprachigen Raum beschränkt.

Freuds Auffassung über die psychische Entwicklung ist Teil seines theoretischen Gesamtwerks. Wie dieses ist auch die Konzeption über die menschliche Entwicklung nicht einheitlich, sondern spiegelt die Schwerpunkte wider, denen Freud sich im Laufe seines Lebens zuwandte. Entwicklung wird bei Freud vor allem durch zwei Schwerpunkte gekennzeichnet: die Genese des Sexualtriebs und der Aufbau des Ich und Über-Ich. Die Sexuellibido besteht schon beim Kleinkind aus Partialtrieben und durchläuft die Stufen der oralen, der anal-sadistischen und phallischen Phase. Mit dem 5. Lebensjahr beginnt nach Entstehung des Ödipuskomplexes eine Latenzzeit, der die genitale Phase folgt, in der die endgültige Organisation der Partialtriebe erreicht wird. Die Entwicklung ist zugleich durch die Objektfindung der Libido gekennzeichnet. Der »primäre Narzißmus« (autoerotische Sexualität) weicht der Wahl von Objekten der Umwelt, wobei die mannigfachen Formen der Objektfixierung und Beweglichkeit in der Objektwahl den individuellen Lebenslauf bestimmen. Mit dem Vorgang der Objektwahl haben sich Zulliger, Spitz und viele andere näher befaßt. In den zwanziger Jahren werden die Begriffe des Es, Ich und Über-Ich im Denken Freuds immer wichtiger. Aus den »Rindeschichten« des Es entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit der physikalischen und sozialen Umgebung das Ich. Dieses bildet bei dem Versuch, die tabuisierten Triebwünsche gegenüber der eigenen Mutter (bzw. beim Mädchen gegenüber dem eigenen Vater) zu überwinden, auf dem Wege der Introjektion (Hereinnahme des geliebten Sexualobjektes) das Über-Ich, das fortan als Gewissensinstanz die Handlungen des Ich überwacht. Nachahmung und Identifikation erfolgen aber nicht nur aus Angst vor Liebesverlust, sondern zuvor in der »primären« Identifikation, nämlich während des undifferenzierten Stadiums der Ungeschiedenheit von Ich und Umwelt, in dem Objekte der Umwelt durch orale Aktivität aufgenommen bzw. aufzunehmen versucht werden. Außerdem kennt Freud auch die Übernahme von Verhaltens- bzw. Charaktermerkmalen bewunderter Partner (Objekte).

Das Werk *Piagets*, das in der akademischen Psychologie die bedeutendste und umfassendste Theorie der psychischen Entwicklung des Menschen enthält, benutzt Begriffe und Parameter einer kognitiven Psychologie. Die Erkenntnisleistung des Menschen wird genau wie andere Lebensvorgänge vom biologischen Prinzip der Akkommodation (Anpassung an die Umwelt) und Assimilation (Angleichung der Umwelt an das Individuum) beherrscht. Sie konzentrieren sich auf Schemata, die sukzessiv koordiniert werden und immer besser den Aufgaben der Steuerung und Differenzierung von Erkenntnisprozessen und damit der Bewältigung von Problemen gerecht werden. Während die Intelligenz der sensomotorischen Ebene auf wahrnehmungsmäßig gegebene Zusammenhänge von für das Problemlösen konstitutiven Elementen angewiesen ist, leistet sie auf der Ebene des Repräsentierens und Denkens die Herstellung solcher Zusammenhänge ohne deren aktuelle perzeptive Präsenz. Die Parameter von Raum und Zeit, der Begriff von Gegenstand und Zahl, die Erklärungsprinzipien von Wahrscheinlichkeit und Kausalität stellen bei Piaget aktive Leistung des Menschen dar, der sie durch Auseinandersetzung mit der Umwelt nach dem Grundprinzip der wechselseitig aufeinanderbezogenen Assimilation und Akkommodation konstruiert. Nach der Übersetzung der Werke von Piaget in den fünfziger und sechziger Jahren wurde der kognitive Ansatz in der Entwicklungspsychologie auch in anderen Ländern weiterverfolgt. Neben unmittelbar an seinem Ansatz orientierten Arbeiten (z. B. Bruner-Gruppe)

gibt es Arbeiten zu Teilaspekten, vor allem die entwicklungspsychologische Untersuchung von kognitiven Stilen bzw. Strategien der Informationsverarbeitung (Kagan, Witkin, Nadiraschwili). Die Analyse solcher kognitiver Prozesse scheint für die Zukunft aussichtsreicher als die strukturelle Betrachtungsweise mit Hilfe faktorenanalytisch ausgewerteter Tests (Differenzierungshypothese der Intelligenz).

Der Versuch, Entwicklung als Folge von Phasen zu beschreiben, ist bei Kroh am ausgeprägtesten zu finden. Während einer Phase vollziehen sich wenig Veränderungen, sie dient der Ausprägung des zugehörigen Entwicklungsabschnittes. Der Wechsel von einer Phase zur nächsten hingegen geschieht relativ rasch und ist oft mit Krisenerscheinungen verbunden. Abgesehen von dem Fehlen gesicherter empirischer Befunde, hat das Phasenmodell geringen Erklärungswert, weil weder die Ursachen noch der Prozeß für Diskontinuität Gegenstand der Phasentheorie sind. Die seit Watson immer wieder in Angriff genommene behavioristische Entwicklungstheorie, die alle Veränderungen und Fortschritte in der Entwicklung als durch primäre und sekundäre Verstärkung bedingte Reiz-Reaktions-Koppelung erklärt, konnte sich angesichts der massiven Angriffe der Genetik, Sozialisationstheorie, der Psycholinguistik und der kognitiven Psychologie nicht durchsetzen. Sie ist in der Tat weder mit Sachverhalten des sozialen Lernens noch mit den organisierenden und strukturierenden Leistungen des Individuums vereinbar. Der Vorgang des Erwerbs der Sprache steht nach dem heutigen Erkenntnisstand regelrecht in Widerspruch zu behavioristischen Lerntheorien.

In letzter Zeit versucht man, die Gesamtentwicklung des Menschen in eine umfassende Sozialisationstheorie einzuordnen. Die Begriffe der Rolle, Identität, die Internalisierung von Normen wurden vor allem durch die Neubelebung des symbolischen Interaktionismus Gegenstand soziologischer Arbeiten. Aus entwicklungspsychologischer Sicht steht eine Sozialisationstheorie, die den Kriterien empirischer Überprüfbarkeit theoretischer Aussagen genügt, noch aus.

IV. Einige Inhalte der Entwicklungspsychologie

Eine riesige Zahl von Untersuchungen liegen im Bereich der kognitiven Entwicklung vor. Die Intelligenzentwicklung, anfangs nur als quantitativer Zuwachs verstanden, der seinen Höhepunkt schon im frühen Erwachsenenalter erreicht, erfuhr durch Piaget eine qualitative Beschreibung und wurde mit dem Konzept der Differenzierungshypothese zur strukturellen Veränderung des Leistungsgefüges während der Entwicklung. Die Analyse von Denk- und Problemlöseverhalten bei Kindern und Jugendlichen erbrachte typische Veränderungen der Strategien und kognitiven Stile, etwa von »impulsiv« zu »reflexiv« (Kagan), von »feldabhängig« zu »feldunabhängig« (Witkin), von Orientierung an externer Verstärkung zum Aufbau vermittelnder repräsentierender Prozesse (Kendler). Die seit der Jahrhundertwende betriebene Beschreibung kindlicher Sprachentwicklung (Stern, McCarthy) erhielt durch psycholinguistische Erklärungsversuche (Berko, Brown, Lenneberg, Miller, McNeill) sowie durch Untersuchungen über den Aufbau der Sprache als sekundäres Signalsystem (Kolzowa, Elkonin, Vinogradowa, Ljublinskaya) und als handlungssteuerndes System (Wygotski, Luria) einen theoretischen Bezugsrahmen.

Im Bereich der Genese von Motivationsbedingungen sind infolge der komplexen Zusammenhänge Befunde und theoretische Ansätze weniger weit gediehen. Jedoch akzeptiert man wohl allgemein die Auffassung, daß die Motivationsgenese im großen durch die Entstehung von selbstbegründenden und selbstregulierenden Systemen be-

schreibbar ist, zu denen in unserer Kultur eine bestimmte Form der Leistungsmotivation und des Neugierverhaltens gehört. Noch wenig Klarheit herrscht über den Vorgang der Übernahme (Internalisierung) von sozialen Normen und sozialem Verhalten. Obwohl Nachahmungsprozesse und entwicklungspsychologische Veränderungen zu Aspekten der Identifikation schon ausgiebig untersucht worden sind, existiert keine plausible Erklärung über den Mechanismus dieser Vorgänge selbst, sofern man von den tiefenpsychologischen Erklärungsversuchen absieht, die zwar Ursache und Wirkung behandeln, aber die eigentliche Leistung der Übernahme von Normen bzw. sozialem Verhalten außer Betracht lassen. Eine kognitive Theorie, wie sie für die Übernahme der Geschlechtsrolle von Kohlberg vorgelegt wurde, könnte unter Einbeziehung der Bedeutung der Sprache für die Verhaltenssteuerung den Vorgang der Normeninternalisation befriedigender erklären. Die Untersuchungen über Entwicklung der Wahrnehmungsorganisation lieferten nicht nur für die kognitive Entwicklung im engeren Sinn wertvolle Hinweise, sondern haben auch für den Vorgang der Sozialisation, insbesondere für die Internalisierung und Handhabung von Normen große Bedeutung.

V. Methoden der Entwicklungspsychologie

Der methodische Grundsatz, der nahezu alle entwicklungspsychologischen Untersuchungen durchzieht, besteht darin, Verhaltens- bzw. Zustandsänderung in Abhängigkeit vom Lebensalter des Individuums bzw. von Gruppen zu betrachten. Dabei können auf der Seite der abhängigen Variablen sowohl Konstanz als auch Veränderung gefragt sein, auf seiten der unabhängigen Variablen (Zeit) sowohl die Unveränderbarkeit eines Zeitintervalls für Entwicklung (z. B. bei Piaget) als auch die Veränderung, vor allem Verringerung des Zeitintervalls interessieren (Entwicklungsbeschleunigung, Verbesserung von Anregungsbedingungen). Kontrolliert werden müssen bei entwicklungspsychologischen Untersuchungen möglichst unter Berücksichtigung ihrer gegenseitigen Abhängigkeit die Entwicklung von Individuen im Längsschnitt, der Vergleich von Gruppen verschiedenen Alters (Querschnittsuntersuchungen), verschiedener Generationen (Kohorten-Effekt) und verschiedener kultureller bzw. subkultureller Milieus. Das methodisch wohl schwierigste Problem besteht darin, daß der Vergleich einer abhängigen Variablen zu verschiedenen Zeitpunkten des Kontinuums sowohl die Identität dieser Variablen (gleiche Dimensionen) als auch ihre mögliche qualitative Veränderung berücksichtigen muß. So wurde Intelligenz sowohl als Leistungszunahme bei Identität der Dimensionen als auch als qualitative Veränderung beschrieben.

Zusammen mit der genannten unabhängigen Variablen der Zeit wird Entwicklung in Abhängigkeit von Umweltbedingungen (Lernen, Sozialisation) oder in Abhängigkeit von Anlagebedingungen (Reifung, genetisches Programm) betrachtet. Die wechselseitige Abhängigkeit von Anlage und Umwelt ist trotz einiger Versuche (Cattell) methodisch noch nicht zufriedenstellend analysierbar.

Als abhängige Variablen dienen eine Vielfalt von Daten, die von Tagebuchtexten und phänomenologischen Zustandsbeschreibungen bis zu physiologischen Messungen reichen. Die Kontrolle der Bedingungen und die Wiederholbarkeit genügt in einem Falle streng experimentellen Anforderungen (Laboratoriumssituation), läßt sich bei anderen Fragestellungen dagegen nur wenig berücksichtigen (Feldversuche, ethologische Beobachtungen).

VI. Zur gegenwärtigen Problematik der Entwicklungspsychologie

Wie die Psychologie überhaupt, sieht sich die Entwicklungspsychologie in ihren theoretischen Ansätzen und in ihren Fragestellungen der Schwierigkeit ausgesetzt, daß sich Entwicklung in Gesellschaften vollzieht, deren Struktur einerseits noch nicht hinlänglich beschreibbar ist, andererseits den Untersucher selbst umfaßt, so daß er mit der begrifflichen Terminologie und den Denkparametern seiner Gesellschaft operiert, ohne zunächst Möglichkeiten der Beschreibung und Erklärung außerhalb seines Horizontes auffinden zu können. Die Begriffe »Egozentrismus«, »Intelligenz«, aber auch »Rolle«, »Identität«, »Persönlichkeit« sind kulturell abhängig und für die Entwicklung in anderen Kulturen vermutlich unbrauchbar. Aber auch ganze theoretische Systeme, wie das der Tiefenpsychologie oder die Ableitung psychischer Prozesse und Beziehungen aus ökonomischen Verhältnissen, erweisen sich zu sehr als auf eine bestimmte Gesellschaftsform bezogen und können nicht zum Ausgangspunkt einer entwicklungspsychologischen Theorie gemacht werden. Gegenwärtig darf es schon als Gewinn betrachtet werden, wenn man sich der hier angedeuteten Schwierigkeiten bewußt wird und nicht einem naiven Positivismus verfällt oder einen historisch verhafteten Ansatz verabsolutiert.

ROLF OERTER

→ Begabung – Intelligenz, Bewußtsein, Kindheit – Jugend, Lernen, Pädagogische Psychologie, Psychoanalyse, Sozialisation, Sprache, Verhalten.

LITERATUR

- Bruner, J. S. (u. a.): *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley 1966. Bühler, Ch.: *Kindheit und Jugend*. Leipzig: Hirzel 1928. = *Psycholog. Monographien*. Bd 3. Bühler, K.: *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer 1918. Carmichael, L. (Hrsg.): *Manual of child psychology*. 3. Aufl. Bd 1.2. New York: Wiley 1970. Gesell, A. u. F. L. Ilg: *Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart*. Bad Nauheim: Christian Verl. 1952. Gesell, A. u. F. L. Ilg: *Das Kind von 5–10*. Bad Nauheim: Christian Verl. 1954. Gesell, A. u. F. L. Ilg: *Jugend. Die Jahre von 10–16*. Bad Nauheim: Christian Verl. 1958. Hurlock, E. B.: *Die Entwicklung des Kindes*. Weinheim: Beltz 1970. Kagan, J.: *Individual differences in the resolution of response uncertainty*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 2 (1965), S. 154–160. Kendler, H. H. u. T. S. Kendler: *Vertical and horizontal processes in problem solving*. In: *Psychological Review*. 69 (1962), S. 1–16. Kroh, O.: *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*. Langensalza: Beyer 1928. = *Pädagog. Untersuchungen*. Reihe 5, H. 1. Kroh, O.: *Psychologie der Oberstufe*. Langensalza: Beyer 1932. = *Pädagog. Untersuchungen*. Reihe 5, H. 5. Luria, A. R.: *Experimentelle Analyse der Entwicklung willensmäßiger Handlungen bei Kindern*. In: Brengelmann, J. C. u. H. P. David (Hrsg.): *Perspektiven der Persönlichkeitsforschung*. Bern u. Stuttgart: Huber 1961, S. 107–115. Muuss, R. E.: *Adoleszenz*. Stuttgart: Klett 1971. Oerter, R.: *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Auer 1967. Piaget, J.: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé 1936. Piaget, J.: *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher 1948. Pressey, S. L., R. G. Kuhlen: *Psychological development through the life span*. New York: Harper & Brothers 1957. Spitz, R.: *Hospitalism: a follow-up report*. In: *Psychoanalytic Study of the Child*. 2 (1946), S. 113–117. Spitz, R.: *Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood*. In: *Psychoanalytic Study of the Child*. Vol. I. New York: Int. Univ. Pr. 1945, S. 53–74. Thoma, H. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe 1959. = *Handbuch der Psychologie*. Bd 3. Werner, H.: *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. 3. Aufl. München: Barth 1953. Witkin, H. A., H. F. Faterson, D. R. Goodenough u. J. Birnbaum:

Psychological differentiation. New York: Wiley 1962. Zulliger, H.: Das Kind in der Entwicklung. Stuttgart u. Bern: Huber 1969. Zulliger, H.: Zur Psyche des Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer 1973.

Zeitschriften: *Child Development*. Chicago/Ill. 1 (1930) ff. *Journal of Genetic Psychology*. Provincetown, Mass. 1 (1891) ff. *Zeitschrift für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie*. Göttingen. 1 (1969) ff.

Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse

Erfahrung als Gegenstand und Mittel der wissenschaftlichen Erkenntnis ist zugleich Element der vorwissenschaftlichen, alltäglichen, sinnlichen Erlebniswelt. Deshalb ist der Erfahrungsbegriff einerseits unmittelbar verständlich (ein ›erfahrener‹ Arbeiter), andererseits kann er nur vermittelt über die ganze Breite wissenschaftstheoretischer Fragestellungen erfaßt werden. Die vorwissenschaftliche, durch Freiheits- und Zwangserlebnisse geprägte Erfahrungskette eines Individuums wird in der Reflexion, im Nach-Denken der Ereignisse zur *Selbsterfahrung*. Selbsterfahrung in diesem Sinne wird zum Weg, der die Anknüpfung einer erworbenen, wie immer begrenzten, relativen, unvollständigen Identität (eines ›Selbst‹) an die Resultate kollektiver historischer Erfahrungen, d. h. an ›Gruppenidentitäten‹ ermöglicht. Dieser Weg kann zu einem wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß in dem Augenblick werden, in dem die Gesellschaft als ein Gegenstand hervortritt, der eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt und dem daher auch eine eigene Wissenschaft zugeordnet werden kann. Der historische Materialismus, in dem kollektive Erfahrungen des Industrieproletariats zur Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten einer bestimmten Gesellschaftsformation und ihrer Vorläufer geführt haben, ist der letzte und entscheidende Ausdruck dieses Umschlags. Fortan können Erfahrung und Selbsterfahrung (Identitätsbildung) als Gegenstände wissenschaftlicher Erkenntnis nicht mehr ohne Rekurs auf *Klassenanalyse*, d. h. nicht ohne die Berücksichtigung der klassengesellschaftlichen Bedingtheit vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Formen der Erfahrung untersucht werden.

Die gesamte Diskussion um das Problem der Erfahrung ist seit der Entwicklung der Gesellschaftswissenschaften, seit der Herausbildung des historischen Materialismus auf besondere Weise in die Kontroverse zwischen idealistischer und materialistischer Philosophie eingespannt. Gegenüber deren modernen, hier relevanten Formen einerseits der ›analytischen‹, andererseits der historisch-materialistischen Wissenschaftstheorie, präjudiziert der Erfahrungsbegriff selbst zunächst weder die eine noch die andere Linie. Schon deshalb ist es schwierig, ohne den jeweiligen wissenschaftstheoretischen Kontext zu einer adäquaten Definition des Begriffs zu kommen. So können zum Beispiel die verschiedenen empirischen Methoden der Sozialforschung – Interview, Beobachtung, Experiment, Inhaltsanalyse, Skalierung, Soziometrie, Einzelfallstudie, Stichprobe, Aktionsforschung, Situationsanalyse usw. – je nach wissenschaftstheoretischem Ansatz in der konkreten Forschungssituation ganz unterschiedlich ausgeformt sein.

Im Kontext der *analytischen Wissenschaftstheorie* erscheint wissenschaftliche Erfahrung eingeengt auf gesellschaftlich, historisch und politisch neutrale, intersubjektiv nachprüfbare Beobachtungssätze und -verfahren, welche durch vereinbarte Regeln innerhalb einer Fachdisziplin festgelegt sind. Dieses eigentümliche ›Wertfreiheitspostulat‹ bestimmt die verschiedenen Schübe in der Entwicklung dieses Erfahrungskonzepts,

deren wichtigste Positionen als Empirismus, Szientismus und Kritizismus (H. Berger) gekennzeichnet werden können, die man aber auch der Einfachheit halber unter den Begriff des Neopositivismus (Wiener Kreis der ›logischen Empiristen‹, philosophy of science, kritischer Rationalismus) subsumieren kann. Für die logischen Empiristen gab es nur zwei Arten von wissenschaftlich sinnvollen Aussagen, erstens logische oder analytische, deren Wahrheitsgehalt sich nicht auf einen Realitätsbezug, sondern auf die Einhaltung formaler Regeln bezieht; zweitens empirische, aus denen sich der Inhalt der verschiedenen Wissenschaften aufbaut: ihr Wahrheitsgehalt muß empirisch verifiziert oder falsifiziert werden. Alle anderen Aussagen, auch philosophisch-theoretische, haben nach dieser Auffassung ›metaphysischen‹ Charakter, d. h. sie sind vom wissenschaftlichen Standpunkt aus sinnlos. Diese auf reine Wissenschaftslogik tendierende Wissenschaftstheorie kam später mit dem amerikanischen Pragmatismus und der analytischen Philosophie in Kontakt; daraus entwickelte sich im angelsächsischen Bereich die relativ diffuse Bewegung der ›philosophy of science‹, deren Lösung des Erfahrungsproblems im wesentlichen darin bestand, den Begründungszusammenhang der Wissenschaften über die logische Analyse hinaus um ziemlich zufällige sozialpsychologische, moralisierende und naturphilosophische Elemente zu erweitern. Eine systematische Berücksichtigung des Entstehungs- und Begründungszusammenhangs von Wissenschaft blieb aus; letztlich sollte sich die Festlegung von Beobachtungsbereichen und -verfahren aus den (prinzipiell beliebigen) Konventionen einer ›community of scientists‹ ergeben. Wissenschaftliche Revolutionen, d. h. Umwälzungen in den zentralen Konventionen eines Wissenschaftssystems, sind von T. S. Kuhn in diesem Zusammenhang als Übergang von einem die wissenschaftlichen Erfahrungen insgesamt bestimmenden alten ›Paradigma‹ zu einem neuen ›Paradigma‹ beschrieben worden; das theoretische Defizit bei der Erklärung des Fortschritts in den Beziehungen zwischen Erfahrung und theoretischer Einsicht in die Realität ist hier besonders evident. Auch die modernen Modifikationen des Ansatzes der analytischen Wissenschaftstheorie, der sogenannte kritische Rationalismus, sowie sprachanalytische und schließlich soziolinguistische Ansätze (P. Winch, J. Habermas) sowie Versuche, den auf Dilthey und Husserl zurückgehenden phänomenologischen Ansatz neu zu beleben (A. Schütz, A. Cicourel), haben den Bereich wissenschaftlicher Erfahrung nicht in eine zureichende Beziehung zur gesellschaftspraktischen Erfahrung bringen, auf seine objektiv gegebenen Möglichkeiten ausdehnen können.

Demgegenüber wird wissenschaftliche Erfahrung im Kontext einer *materialistischen Wissenschaftstheorie* von vornherein auf »die wirklichen Individuen, ihre Aktion und ihre materiellen Lebensbedingungen, sowohl die vorgefundenen wie die durch ihre eigene Aktion erzeugten« (Marx), d. h. auf die Produktion des materiellen Lebens der Gesellschaft, in welche die geistige Produktion verflochten ist, bezogen. Ausgangspunkt für die Erschließung des Erfahrungsbegriffs ist hier also der Begriff der menschlichen Arbeit als Einheit von praktischer und theoretischer Tätigkeit unter dem Primat der gesellschaftlichen Praxis. Der materialistische Erfahrungsbegriff beruht auf der Anerkennung des in der Erfahrung »enthaltenen objektiven Inhalts, des Vorhandenseins einer Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und dem von ihm abhängigen Objekt, bei der dem Subjekt etwas eingeprägt wird, was ihm nicht selbst angehört und was dem Objekt entspringt. Die Erfahrung besteht in der Anpassung der Empfindungen, der Vorstellungen, der Begriffe und der Theorien an die objektive Realität« (Lenin). So ergibt sich eine dialektische Beziehung zwischen sinnlicher, ›unmittelba-

rer« Erfahrung und theoretischem Denken, in der die Sinnlichkeit, obgleich genetisch dem Denken gegenüber primär, im gesellschaftlichen Prozeß der Erkenntnis immer in enger Verflechtung mit den auf einer bestimmten historischen Stufe erreichten theoretischen Vorstellungen auftritt, durch sie modifiziert wird und sich an ihnen orientiert. »Auch diese harte Zwangslage, in der sich die Erfahrung gegenüber dem theoretischen Denken, den ›Aussagen‹ usw. des Objektes befindet ... ist ein Zeichen dafür, daß sie nichts Subjektives ist, sondern einen objektiven Inhalt hat, der durch etwas determiniert ist, was außerhalb des Subjekts liegt« (Lenin). In diesem Erkenntnisprozeß spielt die Klassenperspektive die entscheidende Rolle, da heute vor allem die in der Produktionssphäre (für die ein immer größerer Kreis von Wissenschaften relevant wird) gemachten Erfahrungen dem Objekt neue, unerwartete Seiten abgewinnen und radikal neue Vorstellungen erzwingen können. Aus der Sicht der materialistischen Wissenschaftstheorie ist gerade auch die wissenschaftliche Erfahrung zugleich gesellschaftliche, d. h. in Klassengesellschaften klassenmäßig bedingte Erfahrung. »Allein auch wenn ich *wissenschaftlich* etc. tätig bin, eine Tätigkeit, die ich selten in unmittelbarer Gemeinschaft mit anderen ausführen kann, so bin ich *gesellschaftlich*, weil als *Mensch* tätig. Nicht nur das Material meiner Tätigkeit ist mir – wie selbst die Sprache, in der der Denker tätig ist – als gesellschaftliches Produkt gegeben, mein eigenes Dasein ist gesellschaftliche Tätigkeit ... Daher ist auch die Tätigkeit meines allgemeinen Bewußtseins – als eine solche – mein *theoretisches* Dasein als gesellschaftliches Wesen« (Marx). In genau diesem Sinne erzwingt die aus der gesellschaftlichen Tätigkeit des Industriearbeiters erwachsende ›neue Erfahrung‹, die aus der Geschichte als ein objektiver Prozeß in der Form eines naturhistorischen Prozesses gefaßt werden kann, eine neue theoretische Daseinsform der Wissenschaften, sofern die Wissenschaften selbst Teil der Produktivkraftentwicklung sind.

Im Verhältnis des wissenschaftlichen Erfahrungsbegriffs zu Selbsterfahrung und Klassenanalyse wird deutlich, in welchem Maße der vorwissenschaftliche, unmittelbare Prozeß der Person- oder Identitätsbildung (Selbsterfahrung) in die durch gesellschaftliche Praxis vermittelten einzelwissenschaftlichen und philosophisch-theoretischen Erkenntnisprozesse eingebettet ist. Aus der Sicht des historischen Materialismus lassen sich viele Mängel eines empiristisch-wertneutral verengten Begriffs wissenschaftlicher Erfahrung auf eine auf begrenzte Chancen der Selbsterfahrung ausgelegte Organisation des Wissenschaftssystems (der ›community of scientists‹) unter kapitalistischen Verwertungsbedingungen zurückführen. Die Perspektive von Zwischenklassen, die den gesamtgesellschaftlich bewegenden Kräften der Produktion relativ fernstehen, ist in den Positionen der analytischen Wissenschaftstheorie und auch bei ihren Modifikatoren evident. Gleichzeitig steht mit der zunehmenden Vergesellschaftung von immer mehr Wissenschaften, d. h. ihrer direkten Einbeziehung in die Produktion und gesellschaftliche Planung, zu erwarten, daß die klarere Klassenlage immer größerer Zahlen von Wissenschaftlern auch das wissenschaftstheoretische ›Paradigma‹ beeinflusst, unter dem sie ihre Identitätsbildung vollziehen. Ausgehend von dieser Entwicklung des Problems der vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Erfahrung verwundert es dann auch nicht, daß neuerdings, nicht ohne gewisse modische Akzente, Grundsatzüberlegungen zur Methodik politischer Bildung (z. B. Lüers u. a.; Negt/Kluge) ebenso wie psychotherapeutische und gruppentherapeutische Programme das Konzept der Selbsterfahrung in den Mittelpunkt stellen und dabei häufig zu implizieren scheinen, schon die Reflexion auf das unmittelbar gegebene sinnliche Erfahrungsmaterial des

einzelnen könne zu einem Bewußtsein von der eigenen Klassenlage führen. Die in diesem Selbsterfahrungskonzept angelegte Mittelpunktverschiebung des ›persönlichen Individuums‹ in Richtung auf ein ›gesellschaftliches Individuum‹ wird aber erst real, wenn solche psychologischen Prozesse des Widerstands der Persönlichkeit gegen Entzweiung und Verhärtung selbst als die Folge eines gesellschaftspolitischen Prozesses der radikalen Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse analysiert werden (Sève).

H. J. KRYSMANSKI

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Bewußtsein, Empirie, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Positivismus – Kritischer Rationalismus, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Adorno, Th. W. (u. a.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 2. Aufl. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1970. = Soziologische Texte. Bd 58. Berger, H.: Erfahrung und Gesellschaftsform. Stuttgart: Kohlhammer 1972. Carnap, R.: Der logische Aufbau der Welt. Scheinprobleme in der Philosophie. 2. Aufl. Hamburg: Meiner 1961. Cicourel, A. L.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970. Eberlein, G.: Der Erfahrungsbegriff der heutigen empirischen Sozialforschung. Berlin: Der Meiler 1963. = Sozialwissenschaftliche Reihe H. 2. Griesse, H., H. Laitko (Hrsg.): Weltanschauung und Methode. 1969. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, (1968). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. Hartmann, H.: Empirische Sozialforschung. Probleme und Entwicklungen. München: Juventa Verl. 1970. = Grundfragen der Soziologie. Bd 2. Hochkeppel, W. (Hrsg.): Soziologie zwischen Theorie und Empirie. Soziologische Grundprobleme. München: Nymphenburger Verlagshandl. 1970. = Sammlung Dialog. Bd 39. Kosing, A. (u. a.): Die Wissenschaft von der Wissenschaft. 1970. Kuhn, T. S.: The structure of scientific revolutions. 2. ed. Chicago: Univ. of Chicago Pr. 1970. Lenin, W. I.: Materialismus und Empiriekritizismus. In: Lenin: Werke. Bd. 14. Berlin: Dietz 1962. Lüers, U. (u. a.): Selbsterfahrung und Klassenlage, (1971). München: Juventa Verl. 1973. Marx, K.: Die deutsche Ideologie. In: Marx/Engels: Werke. Bd 3. 4. Aufl. Berlin: Dietz 1969. Marx, K.: Theorien über den Mehrwert. In: Marx/Engels: Werke. Bd 26. T. 1–3. Berlin: Dietz 1965–1968. Negt, O., A. Kluge: Öffentlichkeit und Erfahrung: zur Organisationsanalyse von bürgerl. u. proletar. Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 639. Popper, K. R.: Logik der Forschung, (1934). 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1966. = Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften. Bd 4. Sève, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verl. Marxistische Blätter 1972. Winch, P.: Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1966.

Erwachsenenbildung

Das Wort Erwachsenenbildung hat sich im deutschen Sprachgebrauch vor allen Dingen durch Übersetzung der englischen Bezeichnung »adult education« erst nach dem Zweiten Weltkrieg eingebürgert. Früher war das Wort Volksbildung gebräuchlich, wovon sich noch heute die Bezeichnung der Institution: Volkshochschule ableitet. Das Wort Volksbildung enthält einen Hinweis auf frühere Unterscheidungen zwischen oberen Ständen und dem sogenannten niederen Volk, aber gleichzeitig auch auf die Bestrebungen, die ständischen Unterschiede und Privilegien abzubauen. Bei Volks-

bildung als Erwachsenenbildung dachte man etwa seit dem Anfang des vorigen Jahrhunderts in erster Linie an Lern- und Bildungsbemühungen unter Erwachsenen, die die schulische und berufliche Ausbildung hinter sich haben, von der Gesellschaft als Erwachsene mit den dazugehörigen Verantwortlichkeiten, Rechten und Pflichten angesehen werden und insofern auch an den Bildungsveranstaltungen als Erwachsene, nicht mehr als Kinder oder heranreifende Jugendliche teilnehmen.

Lern- und Bildungsbemühungen von Erwachsenen in diesem Sinne gab es unter vielen Bedingungen und Epochen in der okzidentalen Entwicklung. Erwachsenenbildung im modernen Sinne aber als eine die breiteren Schichten erfassende Bewegung ist erst seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, vor allem jedoch im 19. Jahrhundert aufgekommen. Das steht mit den Auswirkungen der Aufklärung, später der Romantik, vor allem aber mit den gesellschaftlichen Veränderungen im Zusammenhang, wie sie durch die Industrialisierung und Demokratisierung gekennzeichnet werden können. Beschleunigter Wandel der Berufswelt, erhöhte soziale Mobilität und anhebende Kämpfe um Erweiterung politischer Rechte für breite benachteiligte Bevölkerungsgruppen haben der Weiterbildung eine immer größere Aktualität verschafft. Berufliche Weiterbildung und Orientierung in volkswirtschaftlichen und politischen Fragen in erster Linie für Bauern, Arbeiter und Handwerker, später auch für die Frauen, waren vor allem Inhalte der Bildungsaktivitäten etwa in England, in Deutschland und in Skandinavien. In allen diesen Aktivitäten waren sowohl berufliche wie politische, soziale und ökonomische Inhalte oft in enger Verbindung miteinander maßgebend.

Im vorigen Jahrhundert verstand man die Erwachsenenbildungsbemühungen sehr häufig als Ergänzung der gerade für die benachteiligten Bevölkerungsschichten noch unzulänglichen Schulausbildung. Daher lag der Schwerpunkt der Erwachsenenbildung unter diesen Bedingungen noch in ihrer kompensatorischen Form (Schulenberg). Mit der Veränderung der Voraussetzungen haben sich die Schwerpunkte verschoben. Die Schulausbildung wurde ausgebaut, die Berufsausbildung verbessert und die Benachteiligungen sozialer Klassen und Gruppen sind in vieler Hinsicht gemildert worden. Aber nunmehr zeigte sich, daß angesichts der beschleunigten Veränderung der Gesellschaft und ihrer wachsenden Kompliziertheit auch eine verbesserte Schul- und Berufsausbildung in Kindheit und Jugend nicht mehr für das ganze Leben zureichend bleibt, wenn die Erwachsenen den stets erweiterten und veränderten Anforderungen gewachsen sein sollen. Daher die Einsicht in die Notwendigkeit einer »éducation permanente« oder eines »life long learning«. Damit hat sich der Schwerpunkt mehr auf die komplementäre Funktion verlagert (Schulenberg).

Ob und wie sich die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft an den Bildungsaktivitäten seitdem wesentlich verändert hat, läßt sich aufgrund ungenügend vorhandener Untersuchungen aus dem vorigen Jahrhundert nicht endgültig entscheiden. In diesem Jahrhundert aber sind einige Tendenzen zu beobachten, die mit der Veränderung der Gesellschaft in Zusammenhang stehen. So sind nach neueren Untersuchungen Frauen, Angestellte, jüngere Jahrgänge und Absolventen weiterführender Schulen in großem Umfange und manchmal überrepräsentiert vertreten, während ehemalige Volksschüler, Arbeiter und ländliche Bevölkerung unterrepräsentiert sind. Das verweist auch auf den im gesamten Bildungswesen noch nicht behobenen Mangel an soziokultureller Chancengleichheit.

Die Erwachsenenbildung fand in verschiedenen Ländern und Epochen verschiedene Träger und institutionelle Formen. In der englischen Entwicklung sind neben kommu-

nen Institutionen die seit 1903 von der Arbeiterbewegung und der kooperativen Bewegung organisierte Arbeiterbildung im Rahmen der »Workers Educational Association« und die von den Universitäten veranstalteten »tutorial« und »sessional classes« zur dominierenden Institution der Erwachsenenbildung geworden. In Skandinavien sind zunächst die Heimvolkshochschulen, später auch die von verschiedenen Volksbewegungen getragenen Abendkurstätigkeiten und zuletzt die Volksuniversität zur wichtigsten Form der Erwachsenenbildung geworden. In Deutschland bildete sich neben religiösen, gewerkschaftlichen und politischen Arbeiterbildungsaktivitäten und Vortragstätigkeiten im Rahmen von Institutionen etwa wie der Urania und ähnlichen Einrichtungen 1871 der Verein für Verbreitung von Volksbildung zu einem wichtigen Zentrum der Erwachsenenbildung aus. Nach dem ersten Weltkrieg entstanden dann unter dem Einfluß der sogenannten neuen Richtung vor allem die kommunal getragenen Volkshochschulen, die nach der Unterbrechung durch den Nationalsozialismus besonders nach dem Zweiten Weltkrieg zu der dominierenden Einrichtung der modernen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik geworden und im deutschen Volkshochschulverband als einer Dachorganisation zusammengeschlossen sind. Neben den Volkshochschulen und den Heimvolkshochschulen mit Internatsbetrieb und der Arbeitsgemeinschaft zwischen der Volkshochschule und den Gewerkschaften »Arbeit und Leben« haben Gewerkschaften, ländliche und konfessionelle Verbände und Gruppen verschiedene Formen der Erwachsenenbildung entwickelt. Im Anschluß an englische wie auch frühere deutsche Traditionen wirken in der letzten Zeit auch Universitäten mit ihren Lehrkräften an der Kursustätigkeit der Erwachsenenbildung mit. Mit der Ausbreitung der modernen Massenmedien, vor allen Dingen des Fernsehens, sind Versuche zu einem Medienverbund im Gange, um die Zusammenarbeit zwischen den Medien und der traditionellen Erwachsenenbildung zu intensivieren.

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat die Erwachsenenbildung durch Gesetzgebung verschiedener Art finanzielle und organisatorische Stützung gefunden. Das geschah z. B. zunächst in Skandinavien. Unterdes sind auch in den Ländern der Bundesrepublik Erwachsenenbildungsgesetze erlassen worden oder befinden sich in Vorbereitung, was im Zusammenhang mit der Reform des gesamten Bildungswesens dazu beiträgt, die Erwachsenenbildung in immer stärkerem Maße zu einem integrierten Teil des öffentlichen Bildungswesens zu machen.

Die Erwachsenenbildung hat sich von allem Anfang an bemüht, eine für ihre Aktivitäten angemessene Didaktik und Methodik zu entwickeln. So wurde vor allem seit der Jahrhundertwende die Ablösung von der bloßen Vortragstätigkeit durch Gruppenarbeitsformen verschiedener Art immer bedeutsamer. Das führte auch zu eingehenderer Kenntnis von den Bildungsbedürfnissen der Erwachsenen in den verschiedenen Schichten und Altersgruppen und bewirkte eine Veränderung der didaktischen Gesichtspunkte und der Programmgestaltungen. Die in den letzten Jahrzehnten immer umfangreicher gewordenen Forschungen haben zur Klärung von Bildungsbedürfnissen und auch von methodisch-didaktischen Erwartungen der Erwachsenen beigetragen. Die in der französischen Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg unter dem Namen »entraînement mental« gesammelten Erfahrungen haben nicht nur in Frankreich wichtige Anregungen zur Organisation von Lernprozessen gegeben. Die neuere Diskussion und Forschung um die Gestaltung von Curricula steht im Schul- und Hochschulbereich, aber auch in der Erwachsenenbildung erst noch in ihren Anfängen. Sie hat durch die Einführung von Zertifikatkursen in den Volkshochschulen und durch

das Programm des sogenannten Schulenbergplanes mit dem Baukastensystem und erwachsenengemäßen Abschlüssen wichtige Anregungen erhalten und wird auf dem Felde der beruflichen Weiterbildung und vor allem auch der politischen Bildung bedeutsame Aufgaben zu bewältigen haben. Die Lösung der damit zusammenhängenden Probleme und die systematische Hebung der Qualität der Erwachsenenbildung wird durch die zunehmende Professionalisierung des Erwachsenenbildnerberufes und die systematisierte Ausbildung von Lehrkräften an den in der letzten Zeit an mehreren wissenschaftlichen Hochschulen eingerichteten Lehrstühlen und Instituten für Erwachsenenbildung noch gefördert werden.

Die Zukunft der traditionellen Erwachsenenbildung muß in der Perspektive gesehen werden, die durch den Strukturplan des Bildungsrates formuliert wurde. In diesem Plan ist die systematische Organisation der Weiterbildung als eines quartären Sektors im gesamten Bildungswesen vorgesehen. In diesem Zusammenhang tauchen mehrere Probleme wie das der Beziehungen zwischen der gruppengebundenen Erwachsenenbildung und den durch öffentliche Träger wie Kommunen, Gebietskörperschaften und den Staat getragenen Volkshochschulen auf. Aller Voraussicht nach aber dürfte den Volkshochschulen als Zentren des zu entwickelnden Weiterbildungssystems eine besondere Bedeutung zukommen.

WILLY STRZELEWICZ

→ Arbeiterbildung, Bildungswesen, Chancengleichheit, Soziale Mobilität, Sozialer Wandel, Weiterbildung.

LITERATUR

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. = Empfehlungen der Bildungskommission. Raapke, H. D.: Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 1968, S. 117–144. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C. Bd 13. Raapke, H. D. u. H. Skowronek: Seminarkurse. Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung. Hrsg. v. Niedersächs. Kultusminister. Göttingen 1962. (Nicht im Buchhandel). *Schulenberg, W.*: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Enke 1957. = Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Bd 1. *Schulenberg, W.*: Erwachsenenbildung. In: Groothoff, H. (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt/M.: Fischer Bücherei 1964, S. 65–74. = Das Fischer Lexikon. 36. *Schulenberg, W.*: Plan und System. Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen. Weinheim: Beltz 1968. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe B. Bd 9. *Schulenberg, W.*: Bildungsappell und Rollenkonflikt. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 1968, S. 145–170. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C. Bd 13. *Siebert, H.*: Erwachsenenbildung. Düsseldorf: Bertelsmann Universitäts-Verl. 1972 = Konzepte Sozialwissenschaft. Bd 6 *Strzelewicz, W.*: Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1968. = Gesellschaft und Erziehung. 10. = Pädagogische Forschungen. 40. *Strzelewicz, W., H. D. Raapke u. W. Schulenberg*: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Enke 1966. = Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Bd 10. *Strzelewicz, W.*: Demokratisierung und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1973. *Tietgens, H. u. J. Weinberg*: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann 1971. *Weiterbildung – Erwachsenenbildung*. Gesetzgebung und Ausführung. Hrsg. v. Landesverband d. Volkshochschulen Schleswig-Holstein. Kiel: Landesverband d. Volkshochschulen Schleswig-Holstein 1971.

Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie

Das Wort *Erziehung* wird selbst im wissenschaftlichen Sprachgebrauch weithin ohne ausdrückliche Begriffsbestimmung verwendet. Man kann sagen, daß heute in der Regel unter *Erziehung* der Teil der Vergesellschaftung des einzelnen verstanden wird, der mit Absicht und Ziel sowie bewußt oder unbewußt nach pädagogischen Regeln in der Interaktion von Menschen gefördert wird, wobei man die Interaktion mit Rücksicht auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens kaum noch auf das Generationenverhältnis einzuschränken pflegt. Häufig wird mit *Erziehung* auch das ganze soziale Subsystem planmäßiger, methodischer Sozialisation bezeichnet. Unter Begriffen wie *Familienerziehung*, *öffentliche Erziehung* werden einzelne Institutionen jenes Subsystems gefaßt. Von manchen pädagogischen Theoretikern wird eine analytische Unterscheidung zwischen *Erziehung* und *Unterricht* vorgenommen: *Erziehung* als Schaffung von Handlungsdispositionen, *Unterricht* als Vermittlung intellektueller Strukturen definiert, wobei der wechselseitige Bedingungszusammenhang betont wird (z. B. Petzelt).

Die Definition des Begriffs *Erziehung* ist innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht einheitlich, sondern von der Vielfalt wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Prämissen bestimmt.

W. Brezinka, am kritischen Rationalismus orientiert und am instrumentellen Wert eines theoretischen Bezugsrahmens interessiert, legt im Anschluß an eine ahistorische »Rekonstruktion« des Begriffs *Erziehung* am wissenschafts- und umgangssprachlichen Material folgenden »Explikationsvorschlag« für eine rationelle Handhabung des Begriffs im arbeitsteiligen Wissenschaftsbetrieb vor: »Unter *Erziehung* werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten« (Brezinka 1971, 613).

Der folgende Versuch einer Ortsbestimmung des Begriffs und Problems *Erziehung* geht von der Voraussetzung aus, daß der Begriff der *Erziehung* nicht von seinem sozialhistorischen Kontext und von den erkenntnisleitenden Interessen der Erziehungstheorie innerhalb dieses Kontexts abgelöst werden kann. Die Fragen des Erziehers und der Erziehungsmittel haben dabei einen spezifischen Stellenwert in der Problemgeschichte.

1. Zur Begriffs- und Problemgeschichte

Das Wort *Erziehung* (engl. *education*, franz. *éducation*) entstammt der Alltagssprache und hat in Europa im Zuge der Emanzipation des Bürgertums und der sie begleitenden zunehmenden theoretischen Reflexion über das Problem der gesellschaftlichen Reproduktion und Entwicklung begriffliche Fassungen erhalten. Die Entfaltung der neuzeitlichen Erziehungstheorie geht einher mit der stufenweisen Trennung von Kapital und Arbeit, der Industrialisierung, der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Institutionen und der dadurch bedingten Auflösung der alten traditionellen Ordnungen. *Erziehung* verliert allmählich ihre Selbstverständlichkeit als Einweisung in Brauchtum, Sitte und Religion des Gemeinwesens und wird zum Gegenstand literarischer und philosophischer Bemühungen sowie historischer Untersuchungen und planmäßiger pädagogischer Versuche. Mit dem Funktionswandel der Familie, die seit dem Aufkommen des Manufakturwesens immer seltener noch Produktions- und Lebens-

einheit zugleich ist, werden spezielle institutionelle Vorkehrungen für die Erziehung notwendig. Zugleich wird die Erziehung zu einem wesentlichen Bestandteil der Anstrengung, die darauf gerichtet ist, die gesellschaftliche Entwicklung in die menschliche Regie zu nehmen und bewußt zu planen. Seinen spezifischen Charakter erhält dabei das Problem der Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft durch die Ausrichtung auf den Bürger als autonom seine Geschäfte führendes, freies vertragsschließendes Subjekt. Dies findet seinen theoretischen Ausdruck in der immer wieder in den Mittelpunkt tretenden Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, die je nach den Verhältnissen innerhalb der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft verschiedene Beantwortungen gefunden hat. Im Laufe der Entwicklung der bürgerlichen Erziehungstheorie wird der Begriff der Erziehung immer mehr eingeeengt auf die Hilfe zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung im (dyadischen) Erzieher-Zögling-Verhältnis.

II. Wesentliche Momente des »bürgerlichen« Erziehungsbegriffs

Als wesentliche Bestimmungsmomente des bürgerlichen Erziehungsverständnisses, die über verschiedene weltanschauliche oder philosophische Positionen hinweg im Laufe der Geschichte durchgehalten wurden, die deshalb auch manchen Theoretikern als übergeschichtliche Wesensmerkmale von Erziehung erscheinen konnten und die sich von den allgemeinen Konstitutionsmerkmalen bürgerlichen Selbstverständnisses und kapitalistischer Verkehrsformen herleiten lassen, können folgende gelten:

1. Ziel und Methode der Erziehung lassen sich kennzeichnen als Internalisierung von Normen und Werten, wobei die Autonomie der Person als ein höchster Wert bürgerlicher Kultur und als handlungsleitendes Prinzip für die Übermittlung von Werten und Normen fungiert. Durch den Aufbau von Maximen im psychischen System, d. h. im Gewissen des Subjekts, sollen handlungssteuernde psychische Dispositionen geschaffen werden, die eine äußere soziale Kontrolle weitgehend überflüssig werden lassen. Der Erziehungsprozeß soll mit Hilfe des Erziehers von der Legalität zur Moralität des Handelns führen, von der Heteronomie zur Autonomie.

2. Dieser Zweck der Erziehung wird verfolgt auf dem Wege der Identifikation des zu Erziehenden mit den *Erziehern* und damit den von diesen repräsentierten Werten bürgerlicher Kultur. Eine hervorragende Bedeutung kommt dabei der Institution der Familie zu. Pädagogen und Philosophen des 19. und des 20. Jahrhunderts haben auf die grundlegende Funktion der Familie für die Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft hingewiesen (z. B. Adam Smith, Pestalozzi, Hegel). Die dem Identifikationsprozeß zugrundeliegenden, recht komplexen sozialen Mechanismen hat die Psychoanalyse in Erklärungsmodellen zu begreifen versucht.

3. Basis des Identifikationsprozesses, in dem allmählich das Selbstbild des Heranwachsenden Gestalt annimmt, ist die Autorität der Eltern und anderen Erzieher, die aus der Repräsentation der überindividuellen Werte und Ideen ihre Kraft bezieht, und die emotionale Verbundenheit mit den Erziehern. Belohnung und Bestrafung sind nur von sekundärer Bedeutung. Sie werden seit der Aufklärung zu wiederholtem Male von der bürgerlichen Erziehungstheorie als Erziehungsmittel in Frage gestellt. Sinn und Funktion wird ihnen bestenfalls auf der Basis einer bereits hergestellten Autoritäts- und Liebesbeziehung zugebilligt. Als entscheidende Sanktion für Fehlverhalten fungiert der drohende Liebesentzug.

4. Gestützt wird der Aufbau von Handlungsdispositionen durch die argumentative

Vermittlung von Einsichten. Leitvorstellung für die Erziehung ist das Handeln aus Einsicht, konkret: aus Einsicht in die funktionalen Zusammenhänge der bürgerlichen Gesellschaftsordnung. Der vernünftige Ausgleich konfligierender Interessen ist ein wesentlicher Bestandteil davon. Hat der Heranwachsende sich die fundamentalen Einsichten zur Bestimmung seines Handelns zu eigen gemacht, so kann er als mündiger Bürger aus der pädagogischen Einflußnahme entlassen werden. Die Erziehung soll durchweg geleitet sein von dem Bemühen, sich in dieser Weise selber überflüssig zu machen. Aus dem Prinzip des einsichtsvollen Handelns leitet sich die erziehende Funktion des Unterrichts ab.

Diese Bestimmungsmomente bürgerlichen Erziehungsverständnisses lassen sich in der Erziehungstheorie seit der Aufklärung durchgehend, wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung nachweisen. Sie charakterisieren auch, empirischen Untersuchungen nach zu urteilen, die heutige Erziehungspraxis oder zumindest Erziehungsvorstellungen der Mittelschichten in mitteleuropäischen und angelsächsischen Ländern im Gegensatz zur Erziehungspraxis der Unterschichten (vgl. Fend 1969; Gottschalch/Neumann-Schönwetter/Soukup 1971, 94 ff.).

III. Klassen- und schichtspezifische Erziehung

Die Erziehungspraktiken der Ober-, Mittel- und der Unterschicht (früher des Groß- und Kleinbürgertums, der Arbeiter und der Bauern) waren und sind innerhalb der Logik des Systems jeweils funktional im Hinblick auf die je spezifischen Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Positionen. Die Erziehung der sogenannten Unterschicht mit ihrer Betonung von Gehorsam und äußerer Kontrolle, starren Rollenzuweisungen usw. entspricht deren Erfahrungshorizont und Reproduktionsbedingungen (Fremdbestimmung, Unterordnung unter Autorität und standardisierte Regeln im Arbeitsprozeß, usw.). Die bürgerliche Erziehungstheorie hat seit Beginn der bürgerlichen Epoche wiederholt parallel zu den Prinzipien der bürgerlichen Erziehung besondere Vorstellungen zur Erziehung der »niederen Stände« entwickelt, die dem Gegenüberreten von Kapital und Arbeit und der dadurch bedingten neuen Form verschärfter gesellschaftlicher Arbeitsteilung in Hand- und Kopfarbeit Rechnung zu tragen versuchten. John Locke, vor- und nachrevolutionäre französische Gesellschaftstheoretiker bis zu Auguste Comte, deutsche Aufklärer (Sextro, von Rochow) sowie viele Pädagogen und Bildungstheoretiker des späten 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts hielten Gewöhnung an Gehorsam, Disziplin, Religion und Gesetzestreue für die angemessenen Erziehungsprinzipien der unteren Schichten und gedachten diesen eigene Erziehungsinstitutionen zu: Arbeitsschulen, Industrieschulen, Fabriksschulen, Volksschulen usw. (siehe Roeder 1968, 22; Vogel 1970, 114 ff.; Titze 1973).

IV. Erziehung und Emanzipation

Es darf nicht übersehen werden, daß die frühbürgerliche Pädagogik der Aufklärung, des Neuhumanismus und des deutschen Idealismus, weithin nicht bloß die Emanzipation der bürgerlichen Klasse befördern wollte, sondern in einer historischen Antizipation weitergehender gesellschaftlicher Entwicklungen intendierte, daß *alle* Menschen zu sich selbst finden, sich voll entfalten und ihre Geschichte bewußt planen können. Gerade die namhaftesten Vertreter jener Epoche verfochten die Idee der »Menschwerdung« des Menschen überhaupt (z. B. Rousseau, Pestalozzi, Kant, Fichte). Erziehung wurde verstanden als Instrument einer umfassenden, politische und ökonomische

mische Umwälzungen begleitenden Veränderung der Gesellschaft zu einem gerechten und moralischen Gemeinwesen (Rousseau; Erziehungspläne der französischen Revolution). Geschichte wurde zu rekonstruieren versucht als der Erziehungsprozeß des Menschengeschlechts (Lessing, Herder, Rousseau, Condorcet, Pestalozzi, Kant).

V. Erzieher

Die Funktion des *Erziehers*, seine Legitimation und die Maximen seines Handelns wurden zum zentralen Gegenstand der Erziehungstheorie, als die vorkapitalistische Gesellschaftsordnung sich allmählich auflöste, Erziehungsprozesse teilweise aus dem übrigen gesellschaftlichen Leben institutionell ausgegliedert wurden und die Berufsrolle des Lehrers und Erziehers sich herauszubilden begann. Schleiermacher stellte Reflexionen darüber an, wieweit der Augenblick im Leben des Kindes den Anforderungen der Zukunft geopfert werden dürfe, erkannte aber die Integration in die kulturellen Subsysteme der bürgerlichen Gesellschaft als Erziehungsziel an. In der Phase der Konsolidierung des kapitalistischen Systems begannen »realistische« Erziehungstheorien mit soziologischem Selbstverständnis den Erzieher als Agenten der Gesellschaft und Repräsentanten der herrschenden gesellschaftlichen Werte zu begreifen. Ohne die historisch-materialistische Analyse der Herrschaftsstrukturen und des Wertsystems nahmen sie konservativen Gehalt an (Dilthey, Durkheim).

Die in Deutschland zwischen den beiden Weltkriegen und in der Nachkriegszeit einflußreichste Gruppe von Erziehungstheoretikern der sogenannten geisteswissenschaftlichen Richtung stellte das Handeln des Erziehers unter die Maxime, daß er das Recht des Kindes und Jugendlichen zu vertreten und die Ansprüche der Gesellschaft einer »Umformung« zu unterziehen habe (Nohl u. a.). Ihre Theorie des erzieherischen Verhältnisses machte die relative Autonomie des »Kultursystems Erziehung« zur Voraussetzung dieser Art von »Anwaltpädagogik« und war ein Schritt zur Professionalisierung der pädagogischen Berufe.

Die seit den 60er Jahren in Westdeutschland im Anschluß an die Frankfurter Schule der Sozialwissenschaften in verschiedenen Ansätzen hervortretende sogenannte kritische Erziehungswissenschaft (Blankertz, Mollenhauer, Lempert u. a.) beschränkt die pädagogische Zielperspektive nicht auf die Mündigkeit des Individuums, sondern stellt die Emanzipation des einzelnen wieder hinein in den gesellschaftlichen Emanzipationsprozeß. Dabei wird die Notwendigkeit der gesellschaftstheoretischen Analyse der Systembeziehungen, der historischen Herrschaftsverhältnisse, Abhängigkeiten und Interessenlagen, somit der Ideologiekritik erkannt. Auch die sogenannte kritische Erziehungstheorie kommt nicht aus ohne die Voraussetzung der relativen Autonomie der pädagogischen Theorie und Praxis und ohne das Motiv der Anwaltschaft des Pädagogen, wobei freilich erklärtes Erziehungsziel ist, daß der zu Erziehende seine eigenen Interessen möglichst früh im gesellschaftlichen Zusammenhang erkennen und vertreten lernt.

VI. Erziehungsmittel

Historisch gleichzeitig mit den ersten theoretischen Anstrengungen zur planmäßigen Lenkung von psychischen Entwicklungsprozessen wurden *Erziehungsmittel* wie Gewöhnung, Belohnung und Bestrafung in ihren verschiedenen Formen problematisiert, auf ihre Funktion und Berechtigung mit Rücksicht auf das Ziel der aufgeklärten autonomen Persönlichkeit hin überprüft (vgl. J. H. Campe).

Im Hinblick auf den Anspruch, die Moralität des Handelns zu wecken und die bloße Legalität zu überwinden (Kant), erscheinen die Anwendung von positiven und negativen Sanktionen, Unterwerfung unter Autoritäten und Gewöhnung dysfunktional.

In einigen frühbürgerlichen Programmen kollektiver Erziehung wurde die Widersprüchlichkeit zwischen dem Ziel der Freiheit und Selbstbestimmung und der Notwendigkeit erzieherischer Maßnahmen durch die Synthese der Vergesellschaftung des Individuums mit der planvollen Entwicklung der Gesellschaft aufzuheben versucht. Soziale Institutionen wie Nationalfestspiele und nationale Sitte sollen in bewußter aufklärerischer Regie zur neuen Gesellschaft erziehen. Im Namen der Emanzipation wird der Vernunftzwang institutionalisiert (Beisp.: Rousseau, polnische Nationalerziehung; Fichte). In der sozialistischen Erziehung wird die kollektiv organisierte Arbeit zum Medium der Erziehung.

Eine vom Postulat der Werturteilsfreiheit von Wissenschaft geleitete, auf die optimale Mittelwahl für vermeintlich beliebige Zwecke ausgerichtete Erziehungstheorie bzw. Psychologie und Soziologie untersuchen seit der Entwicklung empirisch-analytischer Forschungsmethoden positive und negative Sanktionen, Gewöhnung usw. in ihren Auswirkungen auf das Verhalten der zu Erziehenden, d. h. als unabhängige Variablen im Interaktionssystem Erziehung. Neben soziologischen Felduntersuchungen über Erziehungspraktiken gesellschaftlicher Gruppen wurden Untersuchungen mit Experimentalcharakter z. B. zur Wirkung strafenden Erziehverhaltens angestellt (vgl. Tausch/Tausch 1973).

VII. Erziehungstheorie

Ihre wissenschaftstheoretische Grundlegung hat diese Forschung durch eine erziehungswissenschaftliche »Metatheorie« erhalten, die Erziehung als technologisches Problem faßt und sich an Positivismus bzw. kritischem Rationalismus orientiert. Erziehungstheorie wird verstanden als konsistenter Zusammenhang von empirisch überprüfbaren Aussagen, die gesetzmäßige Zusammenhänge im Erziehungsfeld treffen und durch ihren prognostischen Gehalt technische Relevanz für die Praxis beanspruchen können.

Dieser Konzeption steht gegenwärtig ein Ansatz gegenüber, bei dem die »Sinnkonstitution« des pädagogischen Feldes in den Mittelpunkt der theoretischen Anstrengungen rückt. Der Erziehungstheorie wird der Entwurf eines Konstitutionszusammenhangs für den Sinn des pädagogischen Feldes sowie die Analyse der Bedingungen und materiellen Deprivationen der Sinnkonstitution im gegebenen historisch-gesellschaftlichen Rahmen zur Aufgabe gemacht (Mollenhauer 1972). GEORG AUERNHEIMER

→ Aufklärung, Bildung – Bildungstheorie, Dialektische Pädagogik, Emanzipation, Empirie, Erziehungswissenschaft, Klasse – Schicht, Sozialisation, Sozialistische Erziehung, Unterricht, Wissenschaftstheorie, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Alt, R.: Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin: Volk u. Wissen 1956. *Autorenkollektiv*: Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Berlin: Volk und Wissen 1970–1971. = *Monumenta Paedagogica*. Bd 10.11. Brezinka, W.: Über Erziehungsbegriffe – Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971) 5, S. 567–615. Brookover, W. B.: A sociology of education. New York: American Book Co. 1955.

Dilthey, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Stuttgart: Teubner; Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1960. = Dilthey: Gesammelte Schriften. Bd 9
 Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann 1972. *Elias, N.*: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bd 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Basel: Haus zum Falken 1939. (Auszug in: Rosenbaum, H. (Hrsg.): Familie und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1974. = Fischer Taschenbücher. Bd 6521. *Fend, H.*: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim: Beltz 1971. = Beltz Studienbuch. *Fend, H.*: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1969. = Studien zur Erziehungswissenschaft. R. Allgemeine Erziehungswissenschaft. *Geißler, E. E.*: Erziehungsmittel. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1967. *Gottschalch, W., M. Neumann-Schönwetter, G. Soukup*: Sozialisationsforschung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1971. = Fischer Bücherei 6503. *Heitger, M.* (Hrsg.): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. München: Ehrenwirth 1969. = Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns. *Horkheimer, M.*: Autorität und Familie, (1936). In: Horkheimer: Kritische Theorie. Bd 1. Frankfurt/M.: Fischer 1968, S. 277–360. *Mollenhauer, K.*: Theorie zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. *Piaget, J.*: Das moralische Urteil beim Kinde. Zürich: Rascher 1954. *Roeder, P.-M.*: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim: Beltz 1968. = Marburger Forschungen zur Pädagogik. 1 *Suchodolski, B.*: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie. Köln: Pahl-Rugenstein 1972. *Tausch, R., A.-M. Tausch*: Erziehungspsychologie. 7. neugest. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1973. *Titze, H.*: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer 1973. *Vogel, M. R.*: Erziehung im Gesellschaftssystem. München: Juventa Verl. 1970. *Weber, E.* (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969.

Erziehungsnormen

1. Zum Normenproblem

Unter Normen werden hier, erstens, wertbezogene, umfassende, prinzipiell gültige, gebietende oder verbietende Sollensforderungen verstanden, die soziales und individuelles Handeln steuern und rechtfertigen. Sie geben Handlungsrichtung und -verpflichtung an, ohne bestimmte Einzelhandlungen vorzuschreiben oder auszuschließen (z. B. Menschenrechte; kategorischer Imperativ). Diese als Sinn-Normen bezeichneten Sollensforderungen sind zu unterscheiden, zweitens, von zweckbezogenen, bereichsspezifischen, pragmatisch gültigen Sollensforderungen, insbesondere von Vereinbarungen und Erfahrungsgesetzlichkeiten, die im Rekurs auf Sinn-Normen gerechtfertigt werden. Diese Sachnormen gebieten oder verbieten bestimmte soziale und individuelle Handlungen, indem sie deren Zwecke und die Mittel für ihre Erreichung angeben (z. B. Verkehrsregeln; Lerngesetzmäßigkeiten). Hiervon sind, drittens, jene Sollensforderungen abzuheben, durch die die Geltung oder Durchsetzung sinnbezogener Sachnormen eingeschränkt werden. Diese Konditionalnormen erlauben oder verbieten bestimmte soziale oder individuelle Handlungen, gemessen an jeweils anderen bereichsspezifischen Sachnormen (z. B. Einschränkung erzieherischen Handelns durch rechtliche, ökonomische Normen).

Sinn- und Sachnormen bilden sich in sozialen Prozessen, indem notwendige Voraussetzungen für die Befriedigung realer Bedürfnisse oder ideelle bzw. gewünschte Handlungsvorstellungen zu Sollensforderungen aufgewertet werden. Wie sich diese Interes-

sen wechselseitig stützen oder verdrängen, hängt von ›materiellen‹ und ›geistigen‹ Faktoren ab, die das Handeln prägen, deren Verhältnis aber umstritten ist (Lebenserhaltung, -ideale). Die Anerkennung von Normen, ihre Übertragung und Überlieferung, ist bedingt durch unbewußte Sozialisationsprozesse, Einsichten in Werte und Zwecke sowie durch Normdruck bzw. Sanktionen, die bei der Durchsetzung von Normen zwischen rivalisierenden Gruppen angewendet werden.

Die handlungssteuernde und -rechtfertigende Funktion der Normen wird teils im normadäquaten oder -abweichenden Verhalten, teils in ausformulierten, programmatischen Sollenssätzen einzelner oder Gruppen vorgefunden, wobei der nicht-verbalisierte und verbalisierte faktische Geltungsanspruch und folglich der Verbindlichkeitsgrad von Sinn- und Sachnormen abhängt von der Beurteilung von Werten, über die stetig neu entschieden werden muß. Dies ist notwendig, weil sich die sozialen und individuellen Lebensverhältnisse – in denen sich Normen bilden und aufrechterhalten werden – auch gegen bzw. außerhalb der Geltung dieser Normen weiterentwickeln.

II. Pädagogische Normenprobleme

Wenn man unter ›Erziehungssystem‹ die organisierten und institutionalisierten Lernprozesse einzelner oder Gruppen versteht (u. a. Schul- und Berufsausbildung; Kindergarten- und Heimerziehung), die auf soziales und individuelles Handeln innerhalb gesellschaftlicher Lebensverhältnisse vorbereiten, diese begleiten und weiterentwickeln, dann erhalten die Normenprobleme in diesem ›Subsystem‹ einen zentralen Stellenwert.

Steuerung und Rechtfertigung erzieherischen Handelns sind durch die geltenden Sinn-Normen in der Gesellschaft, insbesondere aber durch die geschichtlich begründbare, gleichwohl prinzipiell gültige Sinn-Norm ›Hilfe für die Selbstbestimmung des einzelnen mit anderen‹ bedingt. Hierdurch sind Handlungsrichtungen und -verpflichtungen vorgezeichnet, ohne daß bestimmte pädagogische Sachnormen präjudiziert werden. Zu diesen Sachnormen gehören einerseits die Zielnormen für die Lern- und Erziehungsprozesse (z. B. Ich-Stärke; Erwerb von Fähigkeiten und deren Erprobung) und andererseits die Prozeßnormen, die für die Erreichung der Ziele am ehesten geeignet erscheinen (z. B. Lern- und Lehrverfahren, Organisationsformen, Mediengebrauch). Die Durchsetzung bzw. Geltung dieser Sachnormen, die sich weiter ausdifferenzieren lassen, wird durch geltende Konditionalnormen begrenzt.

Insbesondere für pädagogische Planungen entsteht das Problem, wie Ziel- und Prozeßnormen für das erzieherische Handeln entwickelt werden können. Hierbei sind drei Aspekte zu unterscheiden, die jeweils einen normativen und empirischen Faktor verknüpfen müssen. Zielnormen des Lernens werden einerseits am Sollensanspruch von Sinn-Normen, diese mitauslegend, gemessen, müssen aber andererseits auf die realen Bedürfnisse der gesellschaftlichen und individuellen Lebensverhältnisse gegründet werden, auch um tatsächlich erreichbare Ziele vereinbaren zu können. Die Prozeßnormen sind gleichfalls an Sinn-Normen, aber auch an den Zielnormen zu messen, doch sind sie vorzugsweise auf Erfahrungsdaten zu stützen, deren Gesetzlichkeiten ihren Geltungsanspruch rechtfertigt. Schließlich ist die Durchsetzung der sinnbezogenen Ziel- und Prozeßnormen davon abhängig, ob sie mit den Konditionalnormen – also mit Sachnormen anderer Bereiche – vereinbar sind und deren Veränderung aufgrund pädagogischer Sollensansprüche ebenso wenig auszuschließen ist wie die Veränderung pädagogischer Sachnormen durch rechtliche, ökonomische oder technische Normen.

Die Normenentwicklung schließt folglich eine ›deduktive Pädagogik‹, d. h. die logisch stringente Ableitung von situativ-konkreten Handlungsanweisungen aus Sinn-, Ziel- und Prozeßnormen aus. Wo dies versucht wird, werden Regeln der Logik ebenso mißachtet wie der empirische Faktor selbst. Die dem erzieherischen Handeln – beispielsweise in Lehr- und Lernrichtlinien – vorgegebenen Forderungen eröffnen situativ-konkrete Handlungsspielräume und deren Verantwortbarkeit, sofern hier zwischen den normativen und empirischen Faktoren ›praktisch‹ vermittelt werden muß.

Die gesellschaftliche Schlüsselstellung des ›Erziehungssystems‹ ist dadurch begründet, daß über die pädagogischen Ziel- und Prozeßnormen die in der Gesellschaft und ihren ›Subsystemen‹ vorherrschenden Sinn- und Sachnormen nur gespiegelt, aber auch bekräftigt oder zurückgedrängt werden können. Dies setzt einen metanormativen Standpunkt der Pädagogik voraus, wie er insbesondere im Begriff der ›Emanzipation‹ festgehalten wird. Danach sollen nur solche Normen gelten (dürfen), die durch Einsicht in ihre Notwendigkeit, also ohne Fremd- und Selbstzwang ›gesetzt‹ werden und die die Selbstbestimmung des einzelnen mit anderen gegen dogmatisierte Sinn- und Sachnormen ermöglichen.

In der Erziehungspraxis selbst wird das Normenproblem noch in anderer Hinsicht relevant. Sofern Normen in Sozialisationsprozessen unbewußt oder kritiklos internalisiert werden, ohne daß Kinder und Jugendliche deren steuernde – im Negativfall: manipulierende – Funktion ausreichend beurteilen können, ist es eine Zielnorm der Erziehung, über ›ansozialisiertes‹ Verhalten aufzuklären und es rationaler Beurteilung zugänglich zu machen, wie überhaupt die Urteilsfähigkeit über geltende Sinn- und Sachnormen – einschließlich der pädagogischen Normen – eine Zielnorm des Lernens selbst ist. Dies setzt voraus, daß professionelle Erzieher, die durch schichten- bzw. bildungsspezifische Normen geprägt sind, ihren eigenen Normenkodex kritisch sehen und nicht als einzigen Bewertungsmaßstab – im Negativfall: durch Strafe oder andere Sanktionen – gegenüber Kindern und Jugendlichen durchzusetzen versuchen. Zwar ist es unvermeidlich, die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen unter Annahme bestimmter Ziel- und Prozeßnormen zu steuern, solange sie kein selbständiges und begründetes Urteil über Normen entwickeln können; doch müssen ihnen zum frühestmöglichen Zeitpunkt Hilfen für eigene Entscheidungen und Kritik geboten werden. Ob und wie weit dagegen in erzieherischen Prozessen ›neue‹ Normen modellhaft erprobt oder sogar Normbrüche zugelassen werden dürfen, ist einerseits vom Verbindlichkeitsgrad der Normen und vom nicht notwendigen, Leid auslösenden Normdruck abhängig sowie andererseits davon, ob Erzieher bereit und fähig sind, die hierbei entstehenden Normunsicherheiten bzw. Normenkonflikte des einzelnen durch angemessene Hilfen wieder aufzuheben. Langfristige gesellschaftliche – im engeren Sinne auch: politische – Veränderungen über organisierte Lernprozesse herbeiführen zu wollen, hat hier seine Grenze, ohne daß deshalb die Weiterentwicklung von Sinn- und Sachnormen ausgeschlossen werden muß, im Gegenteil.

III. Probleme der Normforschung

In den Handlungswissenschaften tritt in jüngerer Zeit die Normforschung besonders bei Planungsfragen hervor. Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft, vor allem für die auf Schul- und Berufsausbildung bezogene Curriculumforschung. Hierbei erscheinen vier interdisziplinäre Forschungsaufgaben besonders wichtig.

1. *Gesellschaftsanalyse und Soziobiographik.* Um zu erkennen, welche Sinn- und Sach-

normen im Erziehungssystem faktisch gelten, wie ihr Gültigkeitsanspruch vertreten wird und welche Handlungen hieraus gefolgert werden, bedarf es begründeter Analysen der Programmatiken und des Normverhaltens dominierender und randständiger Gruppen, der gesellschaftlichen Subsysteme sowie der Funktion des Staates und seiner Verfassungsnormen. Gleich wichtig aber sind soziobiographische Untersuchungen – Analysen der Lebensgeschichten einzelner als Lerngeschichten im Kräftefeld gesellschaftlicher Normen –, um Normenkonflikte zu ermitteln, die dem gesellschaftlichen Normdruck korrespondieren. Daß Gesellschaftsanalysen (u. a. funktionalistischer, kritisch-marxistischer Ansatz) mit anamnetischen Verfahren (u. a. psychoanalytischer, gruppenpsychologischer Ansatz) verknüpft werden, ist unerlässlich für eine kritische Normenentwicklung.

2. *Empirik und Ideologiekritik.* Die Planung sozialer Handlungen, auch im Erziehungssystem, setzt die Kenntnis des Entstehens von Normen ebenso voraus wie die steuernde und rechtfertigende Funktion bereits internalisierter Normen; insbesondere dann, wenn die Einhaltung von Normen durch faktische oder kodifizierte Sanktionen dominierender Gruppen aufrechterhalten wird. Hierfür sind empirische und ideologiekritische Untersuchungen notwendig. Während die Empirie die tatsächlichen Bedingungen, Formen und Wirkungen normorientierter Einstellungen und Handlungsabläufe untersucht, will Ideologiekritik den Zusammenhang faktischer und prinzipieller, behaupteter und tatsächlicher Normgeltungen sowie insbesondere die Funktion machtbewingter Durchsetzung von Sinn- und Sachnormen und die hierdurch entstehende Bevorzugung bzw. Benachteiligung gesellschaftlicher Gruppen aufdecken (Kritische Theorie; Marxsche Kategorialanalyse).

3. *Kommunikations- und Konsensstheorie.* Sofern Gültigkeitsanspruch und Verbindlichkeitsgrad der Sinn- und Sachnormen erzieherischen Handelns auf der Beurteilung von Werten beruhen, die von Bedürfnissen und Interessen nicht zu trennen sind und über die ein gesellschaftliches Einverständnis auch im Erziehungssystem nicht vorausgesetzt werden kann, ist es für die Planung erzieherischer Praxis unabdingbar, Verständigungsprozesse zwischen allen Beteiligten anzubahnen, um Übereinstimmungen herbeizuführen. Kommunikations- und konsensstheoretische Modelle können dazu verhelfen, sich über konkurrierende oder divergierende Normen zu verständigen, den Streit in Kompromissen zu schlichten sowie bei der Durchsetzung bzw. Einhaltung von Normen psychische und physische Gewalt auszuschließen. Der Wille zu Kommunikation und Konsens schließt ethische Wertungen ein, die ihrerseits in Verständigungsprozessen gerechtfertigt werden müssen.

4. *Erkenntnis- und Sprachtheorie.* Normenanalyse und -kritik stellen schließlich vor erkenntnistheoretische Probleme. Der Streit geht darüber, wie Werturteile in Verbindung mit Sachurteilen prinzipiell, ohne unendlichen Regreß, begründbar sind, nach welchen logiksprachlichen Regeln deskriptive und präskriptive Aussagen gebildet werden; des weiteren, wie auf der Basis von Werturteilen Sinn-Normen begründet und ob hieraus Sollensansprüche pädagogischer Ziel- und Prozeßnormen ohne Vernachlässigung des Realitätsbezugs hergeleitet (Deduktion) bzw. nachträglich durch Sinn-Normen gerechtfertigt werden können (Legitimation); ferner, mit welchem hypothetischen bzw. zwingenden Geltungsanspruch bestimmte Normen erzieherischen Einzelhandlungen unterlegt werden dürfen. Außerdem muß geprüft werden, ob geltende Normen und folglich bestimmte Handlungsverpflichtungen einander widerstreiten bzw. wie ein widerspruchsfreies Normensystem konstruiert werden kann (Deon-

tik). Das Grundproblem aber bleibt, ob die Prämissen der Normforschung (Metanormen) rein formal oder als inhaltliche Prinzipien eingeführt werden und wie hierüber in Diskursen mit eindeutiger Sprache vernünftig geredet werden kann.

Wegen des zentralen Stellenwerts der Normenprobleme für Theorie und Praxis des Handelns müßte die Normforschung insbesondere in der Ausbildung professioneller Pädagogen stärker berücksichtigt werden.

HANS BOKELMANN

→ Bildungsplanung, Curriculum – Didaktik, Dialektik, Dialektische Pädagogik, Empirie, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungswissenschaft, Gesellschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Kommunikation, Sozialisation, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Albert, H.: Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur Frage der Notwendigkeit einer normativen Sozialwissenschaft. In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. 7. Aufl. Köln u. Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1971, S. 181–210. = Neue wissenschaftl. Bibliothek. Soziologie. Bd 6. Apel, K. O.: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik. In: Apel: Transformation der Philosophie. Bd 2. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 358–435. Bokelmann, H.: Maßstäbe pädagogischen Handelns. Würzburg: Werkbund-Verl. 1965. = Weltbild u. Erziehung. Bd 27. Bokelmann, H.: Normfragen im pädagogischen Denken und Handeln. In: Speck, J. (Hrsg.): Das Personverständnis in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften. T. 2. Ratingen: Henn 1967, S. 80–97. Brandt, U. u. B. Köhler: Norm und Konformität. In: Graumann, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1710–1789. Brezinka, W.: Was sind Erziehungsziele? In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 4, S. 497–550. Bühl, W. L.: Schule und gesellschaftlicher Wandel. Stuttgart: Klett 1968. Butschkau, U., K.-J. Tillmann: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. München: Juventa Verl. 1972. = Juventa Materialien. Bd 8. Dreitzel, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart: Enke 1968. = Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Bd 14. Eichhorn, W. P.: Norm. In: Klaus, G., N. Buhr (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd 2. 8. Aufl. Berlin: Das europ. Buch 1972, S. 793–796. Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1968. Habermas, J. u. N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 7 ff., 101 ff., 239 ff. Heid, H.: Begründbarkeit von Erziehungszielen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 4, S. 551–581. Hentig, H. v.: Konsensstheorie. Über die Schwierigkeit, gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen. In: Neue Sammlung. 13 (1973) 3, S. 265–283. Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. Mollenhauer, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. 5. Aufl. Stuttgart: Klett 1970, S. 269–296. = Gutachten und Studien d. Bildungskommission. 4. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972, S. 59–83. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. Schoof, H.: Erklärung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 484. Siegrist, J.: Das Consensus-Modell. Studien zur Interaktionstheorie und zur kognitiven Sozialisation. Stuttgart: Enke 1970. = Soziologische Gegenwartsfragen. N. F. Nr 32. Zecha, G.: Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 18 (1972) 4, S. 583–598.

Erziehungsstil

In die deutsche Pädagogik wurde der Begriff Erziehungsstil durch Spranger 1949 eingeführt. Im Unterschied zu den Kunstwissenschaften, wo der Begriff Stil in der Regel eine zeitlich definierbare Kunstrichtung bezeichnet, wurde er hier zur Kennzeichnung grundlegender und übergeschichtlicher alternativer Möglichkeiten pädagogischen Handelns und Denkens verwendet. Anschluß an die empirische pädagogische Forschung und damit Eingang in die Unterrichts- und Sozialisationsforschung gewinnt der Begriff Erziehungsstil aber erst als Übersetzung von »social climate« (Lewin/Lippitt/White 1939) und »parent-behavior« (Champney 1941) oder »parental attitude« (Shoben 1949). – Systematisch und methodologisch gehört der pädagogische Begriff Stil in einen engeren Zusammenhang mit Begriffen wie Verhaltensmuster (pattern), Einstellung oder Haltung (attitude), Code, Typ, Atmosphäre, Klima oder auch allgemein Verhalten (behavior) und wird häufig synonym mit einem dieser Begriffe gebraucht. Ihnen allen ist gemeinsam, daß mit ihrer Hilfe versucht wird, die außerordentliche Vielfalt der beobachtbaren pädagogischen Einzelhandlungen durch Vergleich und Zusammenfassung von durchgängigen Merkmalen zu Merkmalskomplexen zu erschließen und auf aussagekräftige Variablen zurückzuführen. In diesem Sinne definiert Eyferth: »Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher größere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht, als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustandekommen könnte, und welche Gruppe die Eigenarten in diesem Stile Erzogener genauer vorausszusagen erlaubt als Einzelmerkmale« (in: Hermann 1966, 23). Untersuchungen, die sich mit Erziehungsstilen befassen, haben u. a. die folgenden Probleme zu lösen:

I. Bestimmung und Erfassung der Einzelmerkmale

Einige Untersuchungen setzen die Merkmale aufgrund eines vorgefaßten Stil-Konzeptes experimentell fest (z. B. Lewin u. a. 1939) oder leiten sie aus einer allgemeineren Theorie ab (z. B. Stapf u. a. 1972); andere versuchen, sie durch Klassifikation und Faktorenanalyse von Beobachtungsdaten zu gewinnen. Als Daten und damit als Merkmalsträger gelten in der Regel pädagogische Handlungen, insbesondere Sprachhandlungen – auch fiktive –, von einzelnen Impulsen und Kontakten, Zügen und Zirkeln bis hin zu komplexen Verfahren, Techniken und Methoden. Viele Autoren beziehen auch Urteile über pädagogische Handlungen als Ausdruck von Erziehungsvorstellungen und Wertorientierungen ein (Herrmann 1966, 11; Mollenhauer 1969). Als Erhebungsinstrumente dienen: gezielte und kontrollierte Beobachtungen (z. B. Ryans 1967), Fragebogen (z. B. Bastine 1971), Skalen (z. B. Champney 1941) und projektive Situationsvorstellungen (z. B. Tausch 1971). Zu den gebräuchlichsten Instrumenten gehören in den USA der PARI (Schaefer/Bell 1958) für Elternverhalten und der MTAI (Cook/Leeds und Callis 1951) für Lehrerverhalten.

II. Klassifikation der Merkmale und ihre Zusammenfassung zu Merkmalskomplexen

Ältere Untersuchungen gehen häufig von sehr komplexen Stilalternativen aus (z. B. Lewin u. a. 1939 oder Anderson u. a. 1946). Neuere Untersuchungen bemühen sich zunächst einzelne, meist bipolar angelegte Merkmalsdimensionen zu identifizieren (z. B. Tausch 1971, Bastine 1971), die dann in sogenannten »Circumplex-Modellen« (z. B. Schaefer 1961) oder oktagonalen Achsensystemen (z. B. Becker 1964) aufeinander bezogen werden. Solche Modelle werden eher der Tatsache gerecht, daß Stile in

der Regel nicht eindeutig ausgeprägt, sondern in fließenden Übergängen vorkommen. Am häufigsten wurden bisher die folgenden beiden Dimensionen untersucht: Kontrolle (Lenkung, Restriktion) vs. Autonomie (Laissez faire, Permission) und Zuwendung (Wärme, Liebe) vs. Zurückweisung (Feindseligkeit).

III. Feststellung der Wirkung

In den meisten Untersuchungen werden Erziehungsstile als unabhängige Variablen behandelt, um Erziehungswirkungen zu erklären oder vorausszusagen. Hier besteht eine große Schwierigkeit darin, daß die Merkmalsbestimmungen häufig wohl Annahmen über die Wertschätzung einer Wirkung, nicht aber über ihre Vermittlung, d. h. über mögliche intervenierende Variablen enthalten. Diese Schwierigkeit kann man z. T. dadurch überwinden, daß man lerntheoretische Konzepte und die Beurteilung des Erziehungsverhaltens durch die Betroffenen einbezieht (Stapf u. a. 1972) oder ein experimentelles Arrangement trifft (Lewin u. a. 1939).

IV. Feststellung der Bedingungen

Es ist aber ebenso sinnvoll, Erziehungsstile als abhängige Variablen anzusehen und nach den personalen und sozialen Bedingungen eines bestimmten Verhaltens zu fragen. Einige Autoren führen das Verhalten vornehmlich auf eine persönliche Einstellung zurück, ohne dabei hinreichend situative Bedingungen und sachliche Gegebenheiten zu berücksichtigen (z. B. Tausch 1971); andere beziehen sich in erster Linie auf soziale Faktoren wie Beruf, soziale Schicht, Nationalität (z. B. Devereux u. a. 1965), ohne zu zeigen, wie sich diese Bedingungen im Bewußtsein der Erziehenden abbilden und umsetzen. Damit hängt das Problem zusammen, wie weit man einen Erziehungsstil als eine mehr oder weniger bewußt gestaltete Einheit ansehen kann.

V. Bewertung und erkenntnisleitende Interessen

Die meisten Untersuchungen zu Erziehungsstilen basieren auf kritischen Werturteilen gegenüber einer bestehenden Erziehungspraxis und versuchen, eine andere mit Hilfe von Effektivitätsvergleichen durchzusetzen oder zu verstärken. Der Wert solcher Vergleiche ist fraglich, – sowohl wissenschaftlich, weil das Ergebnis in den Formulierungen der Merkmale und in der Auswahl der Kriterien meistens schon vorweggenommen wird, – wie auch praktisch, weil die Kritik einer bestehenden Praxis noch nicht zur Handhabung einer neuen führt. Es wäre daher wichtig, Untersuchungen auf die Entwicklung neuer Erziehungsstile zu konzentrieren (z. B. antiautoritäre Erziehung). Dabei käme es vor allem an auf eine Klärung der historischen Voraussetzungen und eine legitimierende Begründung, auf die Herstellung günstiger Bedingungen und eine Neustabilisierung der kennzeichnenden Merkmale in ihrem Zusammenhang.

THEODOR SCHULZE

→ Empirie, Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Lehrer – Lehrerbildung, Methode, Verhalten.

LITERATUR

Anderson, H. H., J. E. Brewer u. M. F. Reed: Studies of teacher's classroom personalities. In: Applied Psychological Monographs. 11 (1946), S. 3–156. Bargmann, J.: Erziehungsstile als Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraxis. In: Jugendwohl. 54

(1973) 7/8 u. 9. *Bastine, R.*: Fragebogen zur direktiven Einstellung. Göttingen: Hogrefe 1971. *Becker, W. C.*: Consequences of different kinds of parental discipline. In: Hoffmann, M. L. u. L. W. Hoffmann (Hrsg.): Review of child development research. Vol. 1. New York: Russell Sage Foundation 1964, S. 169–208. *Chamney, H.*: The measurement of parent behavior. In: Child Development. 12 (1941), S. 131–166. *Cook, W. W., C. H. Leeds u. R. Callis*: The Minnesota Teacher Attitude Inventory. New York: Psychological Corporation 1951. *Devereux, E. C., U. Bronfenbrenner u. G. J. Suci*: Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik. In: Friedeburg, L. v. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln u. Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1965, S. 335–357. *Herrmann, Th.* (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen: Hogrefe 1966. *Lewin, K., R. Lippit u. R. K. White*: Patterns of aggressive behavior in experimentally created »Social Climates«. In: Journal of Social Psychology. 10 (1939), S. 271–299. *Miles, M. W. u. W. W. Charters* (Hrsg.): Learning in social settings. Boston: Allyn & Bacon 1970. *Mollenhauer, K.*: Sozialisation und Schulerfolg. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 269–296. *Pause, G.*: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 2. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 1353–1526. *Peters, O.*: Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. 2. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 1801–1978. *Ryans, D. G.*: Einige Beziehungen zwischen Schülerverhalten und gewissen Verhaltensweisen des Lehrers. In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln u. Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1967, S. 323–335. = Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Bd 16. *Schaefer, E. S., R. Q. Bell*: Development of a parental attitude research instrument. In: Child Development. 29 (1958), S. 339–361. *Schaefer, E. S.*: A circumplex model for maternal behavior. In: Journal of Abnormal and Social Psychology. 59 (1959), S. 226–235. *Shoben, E. J.*: The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment. In: Genetic Psychological Monographs. 39 (1940), S. 101–148. *Spranger, E.*: Grundstile der Erziehung. In: Spranger: Pädagogische Perspektiven. 7. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1962, S. 93–121. *Stapf, K. H., Th. Herrmann, A. Stapf, K.-H. Stäcker* (Hrsg.): Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart: Klett 1972. = Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie. Bd 3. *Tausch, R. u. A. M. Tausch*: Erziehungspsychologie. 6. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1971. *Weber, E.*: Erziehungsstile – Lehrbuch für Studierende der Pädagogik. Donauwörth: Auer 1970.

Erziehungswissenschaft

I. Die Gesamtheit derjenigen Erörterungen, die sich auf Erziehung und Unterricht beziehen, und damit die mit der Integration der nachwachsenden Generation in eine bestehende Gesellschaft zusammenhängenden Probleme wurden noch bis vor kurzem – und werden vielerorts noch heute – als »Pädagogik« bezeichnet. Der Ausdruck gab einerseits die historische Kontinuität eines vermuteten »pädagogischen Grundgedankenganges« (Flitner) und seine Herkunft aus der Antike zu erkennen; andererseits bezeichnete er einen wesentlichen Aspekt des theoretischen Charakters dieser Disziplin: Ein Zusammenhang konsensfähiger Sätze, der – als aus der Philosophie abgeleiteter Disziplin – eine Kunstlehre meint, also praktische Anwendung philosophischer Annahmen. Zwischen Platon, Comenius, Kant und Schleiermacher besteht in dieser Hinsicht kein grundlegender Unterschied. Mit Schleiermacher – schon bei Pestalozzi und Rousseau sich andeutend – kam ein neues Moment auf, das später für die »geisteswissenschaftliche Pädagogik« (Dilthey, Nohl, Flitner, Weniger) entscheidend wurde: Das mit dem Aufwachsen der jungen Generation gegebene Problemfeld wurde nicht mehr

als deduktiver Anwendungsfall philosophischer Theoreme angesehen, sondern unter dem Namen »Erziehungswirklichkeit« als ein relativ autonomes kulturelles Subsystem der Gesellschaft, mit dem eigentümliche Erkenntnisprobleme sich einstellen. Entsprechend dem Wirklichkeitsbegriff dieser erziehungstheoretischen Richtung wurde Pädagogik so betrieben, wie andere Geisteswissenschaften: Als eine Texte interpretierende Tätigkeit, durch welche Selbstverständnis, Absichten und jeweilige Begründungen der am Erziehungs- und Bildungsgeschehen Beteiligten ermittelt werden sollten.

Diese »Pädagogik« wurde indessen schon bald unter zwei Gesichtspunkten problematisch: Der eine Einwand betrifft den »Kunstlehre«-Charakter der Pädagogik: Soll sie eine Lehre sein, in der nicht nur Normen postuliert, sondern auch Wege zum Erreichen solcher Normen vorgeschlagen werden sollen, dann müssen zweck- bzw. normentsprechende Mittel auf verlässliche Weise gefunden werden; das aber ist nur möglich durch kontrollierte Beobachtung. Dies wiederum bedeutet, daß Pädagogik empirisch verfahren muß (Meumann, Petersen, Lochner). Diese »realistische Wende der Pädagogik« (Roth) zur »Erziehungswissenschaft« (Brezinka) ist teils wissenschaftslogischen, teils gesellschaftlichen Bedingungen zu verdanken. Wissenschaftslogisch (im Sinne instrumentaler Wissenschaftstheorie) kann die Gültigkeit von Aussagen, die sich auf Erziehung beziehen, dadurch hergestellt werden, daß sie mittels empirischer Verfahren intersubjektiv prüfbar werden. Die Sätze der Erziehungswissenschaft werden allerdings zugleich auch tendenziell beschränkter: Sie beziehen sich nur noch auf Zweck-Mittel-Relationen. Die gesellschaftliche Ursache solcher Beschränkung ließe sich in folgender Hypothese formulieren: Je präziser die Gesellschaft insbesondere ihre ökonomischen Erwartungen (Qualifikationen für den Arbeitsmarkt) an das Bildungssystem richtet, um so ausgeprägter wird im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung die technologische (Zweck-Mittel-)Problemstellung sein; die Präzision der Erwartung ist abhängig vom Entwicklungsgrad der Produktivkräfte. In einer solchen Hypothese wird also eine Abhängigkeit zwischen dem Bereich gesellschaftlicher Produktion und den in der Erziehungswissenschaft verwendeten Erkenntnis-Paradigmen unterstellt; die praktischen Problemstellungen im Erziehungs- und Bildungswesen werden dabei als Mittelglied verwandt.

Diese Hypothese entstammt einer Position, die schon gegen die »geisteswissenschaftliche Pädagogik« Einwendungen erhoben hat: Die Beschränkung auf Textauslegung (Hermeneutik) mache eine ideologiekritische Selbstreflexion der Pädagogik unmöglich; es gebe in ihr keine methodisch postulierte Position, von der her Texte interpretiert werden können als solche, die Partei für die herrschende Klasse nehmen; diese Pädagogik also könne sich nicht selbst kontrollieren als eine, die – der Möglichkeit nach – nichts tut, als das bürgerliche Erziehungsverständnis zu bekräftigen. Dieser Einwand wurde seit Marx bis hin in unsere Tage von materialistischen Autoren (Bernfeld, Rühle, Hoernle, Kanitz) immer wieder erhoben.

Indessen sind jene beiden Einwände Teil einer Position, die zwar als die Basis alles gesellschaftlichen, also auch pädagogischen Geschehens das Wechselverhältnis zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen annimmt, diese Abhängigkeit aber in vielen Verzweigungen und Verschiebungen zu fassen sucht, da Erziehungs- und Bildungssysteme allemal Systeme symbolischer Organisation sind, die den Regeln der Kapitalverwertung partiell und auf mehrfach gebrochene Weise folgen. Dieser Einwand kritisiert die nur hermeneutisch orientierte Erziehungswissenschaft als naive

Bekräftigung bestehender Hierarchien, die technologisch orientierte Erziehungswissenschaft als nicht zu legitimierende Selbstbeschränkung in den Problemstellungen, eine nur ökonomistische Orientierung als Verkürzung der erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen auf die produktionsabhängigen Qualifikations-Probleme. Diese Ansätze gegenwärtiger Erziehungswissenschaft müssen sich nicht notwendig auf der Ebene der wissenschaftslogischen Regeln unterscheiden; sie unterscheiden sich aber in der Definition des erkenntnisrelevanten Objektbereichs, mit dem sie sich vorwiegend befassen.

II. Darin zeigt sich schon, daß es nicht trivial ist, zu fragen, welches denn nun der Gegenstand der Erziehungswissenschaft, ihr Objektbereich ist. Die Tatsache, daß die Menschengattung, ihres generativen Fortbestandes wegen, auf lernende bzw. lehrende Einführung des Nachwuchses in die kulturellen Bestände der Erwachsenenwelt angewiesen ist, scheint eine anthropologische Trivialität, und damit auch der Gegenstand der Erziehungswissenschaft hinreichend umrissen zu sein. Indessen sind skeptische Fragen möglich: Ist der Gegenstand noch der gleiche, wenn im einen Fall diese Einführung als unproblematische Fortführung einer »Sitte«, im anderen Fall als geplante und in ihren Resultaten vorwegkalkulierte vonstatten geht; oder wenn in einem Fall der Brennpunkt der Einführung im materiellen Überleben, im anderen Fall in den Genießungen einer materiell gesicherten kulturellen Tradition gesehen werden muß usw. Sicher handelt es sich in allen Fällen darum, daß eine nachwachsende Generation »eingeführt« wird. Indessen wird die problematische Allgemeinheit und Abstraktheit einer solchen Bestimmung dann deutlich, wenn wir auch unsere eigenen Gesichtspunkte in die Überlegungen mit einbeziehen: auch der Erkennende (der Erziehungswissenschaftler) ist Bestandteil des sozio-kulturellen Systems, innerhalb dessen »Erziehung« auf die eine oder andere Weise definiert wird. Das zeigt sich z. B. in den Grundvorstellungen, die im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis verwendet werden und für sie leitend sind. Formeln wie »Erziehung als Entfaltung der Individualität«, »Erziehung als gesellschaftliche Reproduktion«, »Erziehung als symbolisch vermittelte Interaktion«, »Erziehung als Verhaltensänderung« bringen nicht nur den besonderen historischen Ort des sie verwendenden Erziehungswissenschaftlers, die von ihm vorgenommenen Abstraktionen zum Ausdruck, sondern akzentuieren zugleich den Objektbereich dieser Wissenschaft. Wer Erziehung unter dem Gesichtspunkt bearbeitet, daß sie und ihre Einrichtungen historisch bestimmte gesellschaftliche Funktionen haben, wird andere Gegenstände der Forschung auswählen als derjenige, der Erziehung als ein interpersonelles Handlungsmuster bestimmt. Die Erziehungswissenschaft – je nachdem wie sie betrieben wird – »konstruiert« sich also ihren Gegenstand in ihren eigenen Grundbegriffen. Dabei folgt sie allerdings, auf einer weniger fundamentalen Ebene, in der Regel einer pragmatischen Klassifikation des Objektbereichs, die sich an die institutionelle Gliederung des Erziehungssystems hält: Theorie der institutionellen Struktur des Ausbildungswesens, der Didaktik und des Curriculums, der Jugendhilfe, der Erwachsenenbildung, der Familienerziehung u. ä. Die theoretischen Instrumente für die Analyse in diesem Bereich findet sie in den Lerntheorien, den kritischen Theorien der politischen Ökonomie, den Theorien sozialer Institutionen und Gruppen, den Theorien der Bildungsinhalte, den Sozialisations- und Interaktions-Theorien, den Theorien pädagogischen Handelns.

III. Wie auch immer Erziehungswissenschaft betrieben werden mag, sie wird drei Dimensionen ihrer Probleme nicht verleugnen können: die normative, die instrumentelle, die historische. Erziehung hat es – sonst käme dieses soziale Ereignis gar nicht zustande – immer mit *Normen* zu tun: Es soll etwas bestimmtes gelernt werden – eine bestimmte Sprache, bestimmte Problemlösungen, das Akzeptieren bestimmter Werte, bestimmte Fertigkeiten, bestimmte Einstellungen usw. Aber dies sind bereits Abstraktionen der Wissenschaft, denen konkrete Problemstellungen zugrunde liegen: Sich über den Zweck einer Handlung verständigen können, eine Aufgabe bewältigen, von anderen Gruppenmitgliedern anerkannt werden, etwas produzieren können usw. Solche Normen – in der Sprache der Rollentheorie: solche Verhaltenserwartungen – werden in der Regel auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert (»Mündigkeit« ist abstrakter als »Emanzipation«, »Emanzipation« abstrakter als »kritische Urteilsfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen Phänomenen«, dieses wiederum abstrakter als »Autoritäten in Frage stellen können«, dieses wiederum abstrakter als »sich dem Lehrer gegenüber wehren können« usw.), vor allem aber sind sie an der sozialen Situation, der Gruppe, der Gesellschaft vorgegeben. Für die Erziehungswissenschaft entsteht die Frage, in welcher Weise sie sich solche Normen zum Gegenstand machen kann. Die strikt empirische Antwort: Normen oder Lernziele sind nur insofern Gegenstand der Erziehungswissenschaft, als sie beschrieben, auf ihren Abstraktionsgrad bzw. auf ihren möglichen Leerformel-Charakter hin geprüft, nach ihren Funktionen im gesellschaftlichen Zusammenhang hin untersucht werden können. Die historisch-materialistische Antwort: Über Normen kann entschieden werden, sofern ihre Parteilichkeit im Dienste materieller Interessen nachgewiesen werden kann; denjenigen Normen, die im Dienste der je unterdrückten Klasse fungieren, gebührt – nach Maßgabe einer Analyse der gesellschaftlichen Situation – die bessere Legitimität. Die transzendentalistische Antwort: Eine triftige Geltungsbegründung von Normen kann mit empirisch-historischen Verfahren schlechterdings nicht gegeben werden; aus dem, was ist, läßt sich prinzipiell nicht ableiten, was sein soll. Indessen kann aber die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit der Gültigkeit von Normen gestellt werden. Jeder Versuch einer Geltungsbegründung von Normen setzt die Möglichkeit einer Verständigung über diese Normen voraus und unterstellt deshalb notwendigerweise mindestens, daß Verständigung möglich ist. Die Regeln solcher Verständigung (Diskurs) sind zwar keine Erziehungsnormen, erlauben auch nicht die Ableitung von konkreten Handlungszielen, stellen aber ein »regulatives Prinzip« dar, von dem her faktisch geltende Normen der Kritik unterzogen werden können.

Erziehung hat immer auch *instrumentellen* Charakter: Dadurch, daß pädagogische Handlungsziele (Normen, Werte, Erziehungsziele) unabdingbarer Bestandteil jedes pädagogischen Prozesses sind bzw. ein Ereignis pädagogische Aufmerksamkeit nur erregt unter der Bedingung eines mindestens gedachten Handlungszieles, ist auch die Frage nach den zweckentsprechenden Mitteln zur Erreichung jener Ziele unerläßlicher Bestandteil der Erziehungswissenschaft: Alles Erziehen hat Methode, auch wo es uns als Tollheit erscheinen mag. Wichtig ist, auf welche Weise die Erziehungswissenschaft sich dieser Dimension ihrer Probleme zuwendet: Geht man von der Annahme aus, daß die Erziehungsinhalte die entscheidende unabhängige Variable darstellen, von der die Formen des pädagogischen Umganges allemal abhängen oder ihnen gegenüber zweitrangig sind, entsteht eine »materielle Bildungstheorie«; solche Theorie liegt immer dann nahe, wenn mit einem Basiskonsensus im Hinblick auf die relevanten Inhal-

te einer kulturellen Überlieferung oder im Hinblick auf einen erwünschten inhaltlich definierten Vorstellungskreis und den damit zusammenhängenden Zielvorstellungen gerechnet werden kann; sowohl konservative wie auch revolutionäre Interessen scheinen einen solchen Theorie-Typus zu befördern. Kann mit einem inhaltlichen Konsensus, sei es in der ganzen Gesellschaft, sei es in einer besonderen sozialen Gruppierung, nicht gerechnet werden und wird gar von ihm eine dogmatische Tendenz befürchtet, treten die »formalen« Aspekte des Erziehungsvorganges in den Vordergrund; Führungsstile, Sozialisationsarten in verschiedenen Bevölkerungsgruppen, Erziehungsstile, Interaktions-Analysen usw. werden zu bevorzugten Forschungsobjekten; freilich mit der Gefahr, daß die Reflexion der Erziehungsinhalte preisgegeben wird. Versucht man auf einem dritten Weg, die instrumentelle Dimension der Erziehungswissenschaft so zu bearbeiten, daß die inhaltlichen und die formalen Momente des Erziehungsprozesses aufeinander bezogen bleiben, fragt man also danach, wieweit Inhalte in bestimmten pragmatischen Kontexten (z. B. Arbeiterfamilien) ihre je besondere Bedeutung durch die Form ihrer Vermittlung bekommen, oder danach, wie bestimmte Vermittlungsformen mit den zu vermittelnden Inhalten sich ändern – dann ist man zwar vermutlich den pragmatischen Problemstellungen näher, die Sicherung der Allgemeinheit der Aussagen wird aber ungleich schwieriger.

Schließlich ist jeder Erziehungsvorgang ein *historisches* Ereignis. Die Handlungsnormen der Erziehung gelten nicht übergeschichtlich allgemein, die Inhalte sind bedeutsam nur für je besondere geschichtliche Lagen, die Formen der Erziehung haben – vielleicht mit Ausnahme sehr weniger averbaler Ausdrucksgesten – keine Funktion außerhalb gegebener kultureller Systeme, auch ihre Bedeutung variiert mit dem historischen Kontext. Die Bedeutung eines pädagogischen Ereignisses erschließt sich nicht nur aus den phänomenal gegebenen Elementen dieses Ereignisses und seines unmittelbar gegebenen Kontextes, sondern auch aus seiner Genese: Jedes pädagogische Ereignis hat sowohl eine Vorgeschichte und eine Zukunftsperspektive, es ist zudem eingebettet in Vergangenheit und zukünftige Möglichkeit der Gesellschaft, innerhalb der es geschieht. Die historische Dimension der Erziehung stellt deshalb der Erziehungswissenschaft mehrere Aufgaben: Die konkrete Beschreibung pädagogischer Ereignisse im Lichte der Biographie der an ihr Beteiligten; die Beschreibung biographisch angeordneter Ereignisfolgen in der Absicht, einzelne Ereignisse und ihre Merkmale zu erklären; die Interpretation und Erklärung solcher Ereignisfolgen aus dem historisch gegebenen gesellschaftlichen Kontext; ihre Interpretation und Erklärung im Zusammenhang geschichtlicher Abläufe, und zwar sowohl was die Ereignisse selbst wie auch was ihre institutionellen Bedingungen betrifft. Auch die Erziehungswissenschaft muß sich in dieser Dimension begreifen. Ihre Aufklärung über pädagogische Normen und Mittel bliebe verkürzt, würde sie darauf verzichten, den historischen Ort und die Herkunft ihrer eigenen Begriffe und Gesichtspunkte einer historischen Analyse zu unterziehen.

KLAUS MOLLENHAUER

→ Bildung – Bildungstheorie, Dialektische Pädagogik, Empirie, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungsnormen, Gesellschaftswissenschaften, Hermeneutik, Materialismus, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Sozialisation, Systematisch-historische Dimension der Erziehungswissenschaft, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd 1.2. Reinbek: Rowohlt 1973. *Benner, D.*: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München: List 1973. *Bernfeld, S.*: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. *Giesecke, H.*: Einführung in die Pädagogik. München: Juventa Verl. 1969. *Habermas, J., N. Luhmann*: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Klafki, W.* (u. a.): Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Bd 1–3. Frankfurt/M. u. Hamburg: Fischer Bücherei 1970–1971. *Marzahn, Chr.*: Kritische Pädagogik – Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaften. In: Klüber, J., F. O. Wolf (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1973, S. 175–193. = Fischer Bücherei. Bd 6218. *Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. *Roth, H.*: Pädagogische Anthropologie. Bd 1.2. Hannover: Schroedel 1966–1971. *Schleiermacher, F. E. D.*: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger u. Th. Schulze. Bd 1.2. Düsseldorf u. München: Kuepper 1957. *Ulich, D.* (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1972. = Beltz Studienbuch. Bd 34.

Evaluation

Zur Definition und Funktionsbestimmung. Evaluation zielt auf die *Beschreibung* und *Bewertung* von Reformen im Elementar-, Primar-, Sekundar-, Tertiär- und Weiterbildungsbereich des Bildungswesens. Unter der Bezeichnung »Modellversuch« finden z. B. zahlreiche Innovationen statt, die im allgemeinen als Projekte mit unterschiedlichen Schwerpunkten konzipiert, zeitlich, räumlich und personell begrenzt sind. Im Bereich der Reform des Schulwesens ergeben sich u. a. Schwerpunkte im Hinblick auf die Reform von Stufenschulen (einschließlich der Übergangsprobleme von einer Schulstufe zur anderen), Schwerpunkte in der Entwicklung von neuen Curricula, Medien und Unterrichtstechnologien sowie Schwerpunkte hinsichtlich der Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung. Häufig werden von den Ergebnissen der Innovationsprojekte Aufschlüsse über die Notwendigkeit und Richtung umfassender Reformen erwartet. Aus diesem an viele Reformprojekte gestellten bildungspolitischen Anspruch ergibt sich für die Evaluation eine doppelte Funktion. Einmal muß sie den an dem Innovationsprojekt unmittelbar beteiligten Schülern, Lehrern und Eltern Verfahren und Informationen zur Verfügung stellen, die ihnen bei einer Selbstbeurteilung und Verbesserung ihrer Reformarbeit behilflich sind. Zum anderen gilt es neben der interessierten Öffentlichkeit die politischen Entscheidungsinstanzen (in der Regel die Ministerien) mit Hilfe von Evaluationsergebnissen so zu informieren, daß sie die Projektarbeit und die in ihrem Rahmen erfolgte Reform beurteilen und ihre Ergebnisse ggf. bei bildungspolitischen Entscheidungen berücksichtigen können. Aus dieser doppelten Funktion der Evaluation entstehen unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen häufig erhebliche Schwierigkeiten für die Konzeption und Realisierung der Untersuchungen. Denn oft unterscheidet sich das Reform- und Evaluationsinteresse bei den in den Schulen unmittelbar Beteiligten von dem Reform- und Evaluationsauftrag der Bildungsverwaltung oder anderer Geldgeber, was nicht selten zu Konflikten bei der Präzisierung von Intentionen, Konzeptionen und Strategien führt. In Übereinstimmung mit den unterschiedlichen Aufgaben- und Fra-

gestellungen, mit denen Evaluation konfrontiert wird, ergeben sich unterschiedliche Erkenntnisinteressen, Funktionen, Ansatzfelder und Verfahren.

Formative und summative Evaluation. Die Distinktion zwischen formativer und summativer Evaluation kennzeichnet zwei zu unterscheidende Evaluationsfunktionen. Evaluation, die sich unmittelbar auf den Reformprozeß und seine Ergebnisse bezieht, wird als *formative* bezeichnet, während Evaluation, die sich auf eine (vorläufig) abschließende Beschreibung und Bewertung des Reformprojekts richtet, sich als *summative* kennzeichnen läßt. Kriterium für diese Unterscheidung ist der Zeitpunkt, an dem die Evaluationsuntersuchung einsetzt. Daraus wird sich in der Regel ein Unterschied im Erkenntnisinteresse und demzufolge auch in den Evaluationsinstrumenten ergeben. Formative Evaluation, die während des Reformprozesses stattfindet, dient in erster Linie dazu, den an dem Evaluationsprozeß Beteiligten Informationen über etwaige Unzulänglichkeit zu geben. Damit wird sie ein Hilfsmittel zur *Selbstevaluation*, die für den Erfolg der Innovation von entscheidender Bedeutung ist, da sie immer wieder zum Ausgangspunkt von punktuellen Korrekturen und Verbesserungen werden kann. Neben den beteiligten Lehrern, Wissenschaftlern und Eltern können auch die Schüler zu Adressaten formativer Evaluation werden, indem man ihnen die Ergebnisse der Beschreibung und Bewertung ihrer Lernprozesse mitteilt und so versucht, sie ebenfalls zu einer kritischen Selbstbeurteilung zu führen. Im Unterschied dazu wird summative Evaluation häufig von der Öffentlichkeit und den Institutionen verlangt, die entsprechende Innovationsprojekte fördern, in der Erwartung, daß sich aus diesen Untersuchungen der »Wert« des Reformprojekts ersehen läßt. Von Informationen über den »Wert« von Projekten wird ein Beitrag zu einer begründbaren Entscheidung darüber erwartet, ob man entsprechende Innovationen im größeren Ausmaß durchführen soll.

Intrinsische und Ergebnisevaluation. In der formativen und summativen Evaluation können unterschiedliche Verfahren verwendet werden. Scriven (1972) hat u. a. zwischen *intrinsischer* und *Ergebnisevaluation* unterschieden. Unter intrinsischer Evaluation versteht man z. B. Verfahren der Analyse von Curriculummaterial (vgl. Wulf 1973). Hierbei gilt es mit Hilfe hermeneutisch-analytischer oder ideologiekritischer Verfahren Informationen zu gewinnen, die zur Beschreibung und Bewertung bestimmter Aspekte von Reformprojekten dienen können. Bei der *Ergebnisevaluation* werden mit Hilfe empirischer Instrumente Informationen gesammelt, die zur Verbesserung der Reformarbeit kurzfristig oder langfristig beitragen können. Zu diesen Verfahren gehören z. B. systematische Beobachtungen, Fragebogen, Tests, Interviews, Expertenurteile. Im allgemeinen werden formative und summative Evaluationsuntersuchungen sowohl Verfahren intrinsischer als auch Methoden der Ergebnisevaluation verwenden müssen.

Evaluationsfelder. In der Regel sollten Evaluationsstudien die Untersuchung der *Voraussetzungen*, der *Prozesse* und der *Ergebnisse* von Bildungsreformen einschließen. Die Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse sind interdependent, d. h. die z. B. in personeller, institutioneller, soziokultureller Hinsicht gegebenen Voraussetzungen bestimmen die im Rahmen der Reformprojekte intendierten und realisierten Prozesse, die wiederum entsprechende Reformergebnisse bewirken. Nur indem alle drei Bereiche einer Beschreibung und Bewertung unterzogen werden, kann eine der *Komplexität* von Bildungsreformen angemessene Evaluation erfolgen. Das bedeutet z. B., daß eine Diskrepanz zwischen Reformzielen und Schülerleistung nicht ohne weiteres

den Schülern angelastet werden kann. Sie kann genau so gut auf curricularen, organisatorischen, institutionellen oder personellen Unzulänglichkeiten oder aber auf der Unangemessenheit der Ziele beruhen. Deshalb ist eine genaue Untersuchung der Gründe für Diskrepanzen zwischen Intentionen und Ergebnissen erforderlich, die z. B. in den Prozessen, in den institutionellen Bedingungen, »dem heimlichen Lehrplan« oder in den Voraussetzungen liegen können.

Erkenntnisinteresse und Begrenzung der Fragestellung. Bei der Durchführung von Evaluationsuntersuchungen bedarf es einer Einschränkung der grundsätzlich in den einzelnen Bereichen möglichen umfangreichen Fragestellungen, da die einer Untersuchung zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Mittel begrenzt sind. Diese in der Praxis notwendige Beschränkung der Gesichtspunkte erfordert eine präzise Definition des *Erkenntnisinteresses* der Evaluationsstudie. Die Erfahrung zeigt, daß sich das Erkenntnisinteresse im Prozeß der Untersuchung häufig verschiebt, da im Verlauf des Reformprojekts Faktoren wichtig werden, deren Bedeutung nicht voraussehen war. Dies ist besonders bei der Evaluation von Reformprojekten mit explizit emanzipatorischem Anliegen der Fall, bei der die genaue Definition der Ziele und Verfahren in der Zusammenarbeit der an der Realisierung des Reformprojekts Beteiligten erfolgt und bei der sich demzufolge im Entwicklungsprozeß neue Situationen ergeben, die eine Neudefinition des *Erkenntnisinteresses* der Evaluation erforderlich machen, was häufig auch zu erheblichen methodischen Schwierigkeiten führt.

Evaluation als Entscheidungshilfe. In der amerikanischen Literatur, aus der der Evaluationsbegriff in die internationale erziehungswissenschaftliche Diskussion gelangt ist, wird eine Hauptfunktion der Evaluation darin gesehen, Informationen zu gewinnen, die zur Begründung von Entscheidungen über Innovationen dienen können. Evaluation wird definiert als die *Beschreibung und Bewertung von Innovationen mit dem Ziel der Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen, mit dem Ziel, Entscheidungen über sie zu fällen*. Mit einer solchen Definition wird das traditionelle Verständnis von Evaluation als Überprüfung der Leistung einzelner Schüler im Hinblick auf bestimmte Lernziele (vgl. Bloom/Hastings/Madaus 1971) um verschiedene Dimensionen erweitert. Während Scriven (1972) eine Spezifizierung einiger unterschiedlicher Funktionen der Evaluation hat und Stake (1972) ein Evaluationsmodell zur Gewinnung von Beschreibungs- und Urteilsdaten erarbeitet hat, hat Stufflebeam (1971, 1972) das Schwergewicht auf den Beitrag der Evaluation für Entscheidungen gelegt, die von den unmittelbar an der Innovation Beteiligten getroffen werden müssen bzw. die bei der Implementation der Innovation erforderlich werden. Um dieser Aufgabe, die eine Fülle von politischen Implikationen enthält, gerecht zu werden, unterscheidet Stufflebeam (1971) die folgenden sechs Strukturelemente eines Evaluationsplans, die als Referenzpunkte für die Organisation von Evaluationsstudien dienen sollen:

1. Evaluationsschwerpunkt; 2. Informationssammlung; 3. Informationsorganisation;
4. Informationsanalyse; 5. Informationsbericht; 6. Administration der Evaluation.

In bezug auf diese Referenzpunkte werden Entscheidungen nötig, die einer diskursiven Begründung bedürfen, wenn sie unkritische Problemreduktion vermeiden wollen. Dabei kommt der *politischen Dimension* der Evaluation eine stärkere Bedeutung zu, als dies in den dem Positivismus verhafteten amerikanischen Ansätzen der Fall ist. Evaluationsuntersuchungen müssen die die Innovationsprozesse beeinflussenden gesellschaftlichen Bedingungen ausdrücklich einbeziehen, wenn sie zu einer angemessenen

Beurteilung der im Reformprozeß auftauchenden Unzulänglichkeiten kommen wollen, die häufig nicht in individuellen Mängeln, sondern in gesamtgesellschaftlichen Antagonismen begründet liegen.

Entwicklungstendenzen. Evaluationsuntersuchungen können unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Schwerpunkte haben. Wie sie bestimmt werden, hängt in der Regel von dem Konzept des Reformprojekts ab, zumal wenn die Evaluation von den an der Reformarbeit Beteiligten durchgeführt wird. Das wird z. B. an den für die unterschiedlichen Curriculumkonzepte erforderlichen Evaluationsentwürfen deutlich. Der enge Bezug zwischen der Konzeption einer Innovation und der Konzeption ihrer Evaluation macht für eine praxisnahe Curriculumentwicklung, die sich am Konzept des »offenen Curriculum« orientiert, andere Entwürfe und Verfahren als bei »geschlossenen Curricula« erforderlich. »Geschlossene Curricula« werden eher als unabhängig von spezifischen Unterrichtsbedingungen konzipiert und legen Schülern und Lehrern das Befolgen einer im voraus bestimmten Lernstruktur nahe, die präzise Zielangaben, Inhalte und Lernsituationen enthält, mit deren Hilfe die zu erreichenden Lernergebnisse im voraus bestimmt werden. Im Unterschied zu diesen werden »offene Curricula« als Handlungsentwürfe verstanden, die situationsspezifisch verändert werden müssen und in die die Erfahrungen und Interessen der Schüler und Lehrer als mitbestimmende Faktoren eingebracht werden sollen. Während für die methodisch einfachere Evaluation von geschlossenen Curricula eine Reihe von Erfahrungen vorliegen, steht die Evaluationsforschung bei »offenen Curricula«, die im Prozeß praxisnaher Curriculumentwicklung erarbeitet werden, noch am Anfang (vgl. Wulf 1975). Aufgrund der Kennzeichnung von Curricula als Handlungsentwürfe muß dieser Aspekt der Evaluation besonders betont werden, so daß von einer *handlungsaktivierenden Evaluation* die Rede sein kann, die in konzeptueller und methodischer Hinsicht als Handlungsforschung zu begreifen ist. Mit einem solchen Konzept von Evaluation werden zahlreiche forschungsmethodische Fragen aufgeworfen, die noch der Klärung bedürfen (vgl. Klafki 1973).

CHRISTOPH WULF

→ Bildungsforschung, Empirie, Handlungsforschung, Hermeneutik, Ideologie – Ideologiekritik, Innovation, Schulversuch, Statistik, Unterrichtsforschung, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

American Educational Research Association: Monograph series on curriculum evaluation. Bd 1–6. Chicago: Rand McNally 1967–1970. *Bildungstechnologisches Zentrum:* Projekt I: Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz. Heft 6: Ansätze zu einer Theorie aktivierender Sozial- und Schulforschung. Heft 8: Projekt Hauptschule – Konzeption, Planung, Didaktische Materialien, Untersuchungsinstrumente. Heft 9: Analyse und Veränderung der Kommunikationssituation Fernsehen. Wiesbaden: Bildungstechnologisches Zentrum 1972 u. 1973. Bloom, B. S., J. T. Hastings, G. F. Madaus: *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill 1971. *Educational Evaluation*. In: *Review of Educational Research*. 40 (1970) 2, S. 181–320. *Evaluation und Handlungsforschung*. Bebenhausen: Rotsch 1974. = *Thema Curriculum*. 5. Gronlund, N. E. (Ed.): *Readings in measurement and evaluation. Education and psychology*. London: Macmillan 1968. Haag, F., H. Krüger, W. Schwärzel, J. Wildt: *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfel-*

der und Forschungspläne. München: Juventa Verl. 1972. House, E. R. (Ed.): School evaluation. The politics and process. Berkeley: McCutchan 1973. Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 4, S. 487–516. Scriven, M.: Die Methodologie der Evaluation. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. München: Piper 1972, S. 60–91. Stake, R. E.: Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. München: Piper 1972, S. 92 bis 112. Stufflebeam, D. L., W. J. Foley (u. a.): Educational evaluation and decision making. Bloomington: Phi Delta Kappa 1971. Stufflebeam, D. L.: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. München: Piper 1972, S. 113–145. Taylor, P. A., D. M. Cowley: Readings in curriculum evaluation. Dubuque: Brown 1972. Tyler, R. W. (Ed.): Educational evaluation: New roles, new means. Chicago: Univ. Pr. 1969. Wittrock, M. C., D. E. Wiley (Ed.): The evaluation of instruction. Issues and problems. New York: Holt, Rinehart and Winston 1970. Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München: Piper 1972. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. 18. Wulf, Ch.: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. 22. Wulf, Ch.: Funktionen und Paradigmen der Evaluation. In: Frey, K. (u. a.) (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Bd. 2. München: Piper Verl. 1975, S. 580–600.

Familienerziehung

Die geringe theoretische Aufmerksamkeit, die die Familienerziehung innerhalb der Erziehungswissenschaft erfahren hat, steht in eigentümlichem Kontrast sowohl zur gesellschaftspolitisch postulierten Bedeutsamkeit wie auch zum großen Umfang der Literatur, die die *Geschichte* der europäischen Familie begleitet hat. Das mag damit zusammenhängen, daß Familienerziehung als der gleichsam selbstverständlichste Fall der von einer Gesellschaft vorgenommenen Institutionalisierung von Erziehung ist. In der literarisch dokumentierten Frühzeit der europäischen Familie drückt sich dieser Sachverhalt schon bei den antiken Schriftstellern deutlich aus. Probleme der Familienerziehung erscheinen als leicht zu folgernde Konsequenz aus der Struktur der Familie und ihrer sozialen Funktion als einer Stätte bäuerlicher Produktion; die Theorie des »Hauswesens« (Oikos) ist die Ökonomik (Hesiod, Xenophon), die die »Natur« der Familie in den Dimensionen Eigentumsordnung, Produktionsweise, Arbeitsteilung, Geschlechtsrollendifferenzierung, Machtverteilung usw. beschreibt. In der römisch-antiken Ökonomik, im Unterschied zur griechischen, wurde vorwiegend das grundbesitzende Patriziat angesprochen; dieser Bezug entfiel zwar in den neutestamentlichen »Haustafeln«, dafür entbehrten diese aber auch entschieden die vordem im Vordergrund stehenden wirtschaftlichen Probleme; es blieben die Beziehungen von Mann und Frau, Eltern und Kindern, Herrschaft und Gesinde. Diese thematische Orientierung wurde in der Reformation (Luther) bekräftigt, die Kindererziehung wird hier sogar den ökonomischen Problemen als die entschieden erste Aufgabe gegenübergestellt. In dieser Aufmerksamkeit auf die pädagogischen Probleme dokumentiert sich vermutlich weniger christliche Tradition, als vielmehr hinter derselben der im Verlauf der Neuzeit und im Zusammenhang mit der Entstehung des Bürgertums eingetretene Strukturwandel der Familie. Im privaten Charakter der innerfamiliären Beziehungen – obwohl zunächst noch nicht unter der historischen Bedingung der

strikten Trennung von Arbeit und Interaktion der Familienmitglieder – hat nun die bürgerliche Kleinfamilie ihr Thema, was u. a. in der »Hausväterliteratur«, in den Essays Montaignes, in den »Moralischen Wochenschriften«, später auch in der Erziehungstheorie (Rousseau, Pestalozzi, Schleiermacher) seinen Niederschlag findet. Im Zusammenhang mit der Entstehung der großen Industrie und der Formierung der kapitalistischen Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert gab die europäische Familie – und zwar die bürgerliche wie auch proletarische – mehr und mehr einzelne von ihr bis dahin noch wahrgenommene Aufgaben, insbesondere im erzieherischen Bereich, an die neuen sozialen Institutionen ab, in denen vorwiegend die instrumentelle Bildung besorgt wurde. Die Familie selbst behielt und konzentrierte sich auf die Vermittlung des normativen Rahmens, den »Aufbau der sozial-kulturellen Persönlichkeit« (König). Der anschaulichste theoretische Ausdruck dieser Entwicklung ist die konservativ-normative Familienlehre W. H. Riehls (1855), in der eine Rückkehr zum »ganzen Haus« moralisch empfohlen wird. Tatsächlich handelte es sich dabei um eine Illusion: Insbesondere der proletarischen Familie wurden durch rigorose Trennung von Familie und Arbeitsstätte und gleichzeitig materieller Deprivation nahezu alle Ressourcen für einen befriedigenden Aufbau der sozial-kulturellen Persönlichkeit entzogen; sie wurde vorwiegend der Ort für die Regeneration der Arbeitskraft. Die damit erzeugte Dichotomisierung von proletarischer oder Unterschicht-Familie und bürgerlicher oder Mittelschicht-Familie ist in der Tendenz bis in die Gegenwart zu beobachten.

Trotz der durch den Klassenantagonismus erzeugten Schichtdifferenzen in den familiären Erziehungs- bzw. Sozialisations-Milieus können doch mehrere *Merkmale* der Familie nicht nur als dominant geltend, sondern auch als empirisch zutreffend behauptet werden: Das Vorherrschen der Kernfamilie (Zwei-Generationen-Familie), die in der Tendenz abnehmende Haushaltsgröße (Kinderzahl), das Festhalten an der Gruppengrenze, die Privatisierung der innerfamiliären Beziehungen, die emotionale Dichte der Beziehungen, das Aufrechterhalten der Rollentrennungen. Die so entstandene Struktur ist nach drei Seiten hin prekär:

1. Da von der Familie seitens der Gesellschaft (z. B. Schulen) eine basale und verwertbare Erziehungsleistung erwartet wird, diese Leistung aber nur unter entsprechend günstigen Bedingungen erbracht werden kann, gerät die Familie, je nach sozialer Lage verschiedenartig und verschieden stark, unter »Leistungsdruck«;
2. die starke Ausprägung der emotionalen Binnen-Beziehung zwischen den Familienmitgliedern (»Gatten-Familie«, »Kinderzentriertheit«) verstärkt die Bedeutung der innerfamiliären Beziehungsmuster, besonders in der affektiven Dimension, und bewirkt eine vermutlich ansteigende Anfälligkeit für psychische Probleme;
3. Die Abschließung der Familie als Kleinstgruppe gegen die Öffentlichkeit, Privatisierung und Gruppengrenze, beschränkt ihre Ressourcen zur Problem- und Konfliktlösung auf das innerfamiliäre Kommunikationssystem.

Solche Beobachtungen bzw. Hypothesen haben dazu geführt, das Erziehungsmilieu stärker als ein Ensemble von *Interaktionen und Kommunikationen* anzusehen, das sich nach Rollen und wechselseitigen Erwartungsmustern organisiert. Die soziolinguistische Forschung (Bernstein, Oevermann), die klinische Soziologie (Bateson u. a.), die interaktionistische Familienforschung (Stryker und Hansen/Hill in: Christensen), die psychotherapeutische Forschung (Richter) haben in jüngerer Zeit Bausteine für eine solche Kommunikationstheorie der Familie geliefert. Die Erziehung in der Familie ist

danach unlöslich geknüpft an den Status und die Kompetenzen der erwachsenen Mitglieder, an die Muster interpersonellen Verhaltens (Laing), die sie unter dem Druck ihrer gesellschaftlichen Stellung entwickeln und die sie an ihre Kinder weitergeben. Dies geschieht auf drei »Ebenen«: Im *Eltern- bzw. Erwachsenen-System*, in dem nach Maßgabe der gesellschaftlichen Stellung Arbeitsteilung vorgenommen, Rollen realisiert und Beziehungen definiert werden; im *Eltern-Kind-System*, in dem die Wertorientierungen, Handlungsmuster und Fertigkeiten, die mit dem Erwachsenen-System übereinstimmen, an die Kinder vermittelt werden, u. U. auch Beziehungs- und Identitätskonflikte der Erwachsenen »kompensiert« werden (Sündenbockstrategie); im *Kinder-System*, in dem Bedürfnisse und ihre Befriedigungen spielerisch balanciert, Handlungsmuster und Rollen spielerisch antizipiert und familienexterne Orientierungen (Gleichaltrigengruppe) eingeübt werden. Diese drei Ebenen der familiären Kommunikation lassen sich von drei Handlungssystemen »durchschneiden« denken: Dem *Sympathiesystem*, bei dem es um den Austausch von Zuwendung und Affekten geht; dem *Dominanzsystem*, bei dem es um die besondere Staffellung von Abhängigkeiten geht (Mann zu Frau, Mann zu Kindern, Frau zu Kindern, Geschwister zu Geschwister); dem *sachbezogenen System*, in dem es um die Aufgaben geht, die die Familie in einer je besonderen historischen Situation zu erfüllen hat, ihre Inhalte und zu lösenden Probleme (Classens).

Diese Aspekte für die Beschreibung der Familie und ihre Erziehungsfunktionen sind jedoch nur phänomen-analytischer Art. Sie sind dienlich zur Beschreibung des familiären Systems, weniger indessen zur Erklärung. Tatsächlich gibt es ja »die« Familie der Gegenwart nur im Sinne eines abstrakt-allgemeinen Begriffs. Die Wirklichkeit der Familie dagegen steht unter je besonderen *ökonomischen, kulturellen und sozialen Bedingungen*. Für ihre Erfassung hat sich der Begriff der sozialen Schicht bewährt, mit dessen Hilfe die unterschiedliche Ausstattung der Familie mit Macht, Geld, Bildung und Prestige und die damit zusammenhängenden Differenzen der Erziehungspraxis bestimmt werden können. Obwohl durch einige Untersuchungen (Kohn) wahrscheinlich geworden ist, daß auch die Stellung des Familienernährers im System der Arbeitsteilung einflußreich ist, zumindest auf die in seine Familie geltenden Erziehungswertvorstellungen, gibt es derzeit keine praktikable und begründete Alternative zur Verwendung der Schicht-Indikatoren. Der marxistische Klassenbegriff liegt auf einer anderen Ebene und vermag, jedenfalls unter den gegenwärtigen Bedingungen, Differenzen im familiären Erziehungssystem nicht zu erklären, jedenfalls solange er nicht im Sinne empirischer Indikatoren differenziert worden ist. Die erwähnte Bedeutsamkeit der Stellung im Produktionsprozeß kann indessen als erster empirischer Schritt in dieser Richtung gewertet werden. Neben der Schichtzugehörigkeit, innerhalb derer der Bildungsgrad der Eltern noch das sicherste prognosefähige Merkmal ist, fallen heute vor allem Merkmale wie Kinderzahl, Berufstätigkeit der Mutter, Wohnquartier und Wohnung, Aufstiegsinteresse im Hinblick auf die Erziehungsfunktionen ins Gewicht. Demgegenüber zeigt sich bei ehemals für wichtig gehaltenen Merkmalen (z. B. Unvollständigkeit der Familie, »Schlüsselkinder«, Stadt/Land-Differenz), daß ihre Bedeutung entweder im Schwinden begriffen ist oder auf Fehlinterpretationen beruht; Kinder im Unehelichen-Verhältnis indessen bezeichnen einen Fall von »Unvollständigkeit«, der – der negativen sozialen Bewertung wegen – immer noch nachteilige Folgen für das Kind nach sich zieht. Verwendet man diese Merkmale zur Bestimmung je spezifischer Erziehungssituationen in Familien, dann

zeigen sich deutlich Unterschiede in der Belastung und entsprechende pädagogische Folgen. Die proletarische Familienerziehung steht unter dem stärksten Stress, der neben der materiellen Einschränkung ihrer Chancen häufig auch noch durch Widersprüche gekennzeichnet ist, die von diesen Familien selbst nicht zu lösen sind: Die aufgrund niedrigen Familieneinkommens aufgenommene Erwerbstätigkeit der Frau gerät in Widerspruch zu der traditionellen Rollenerwartung des Mannes an die Frau als Mutter und Hausfrau, die Aufstiegsinteressen geraten in Widerspruch zu der faktisch äußerst geringen Aufstiegschance, eingeschränkte Wohnsituation und Größe des Haushalts geraten in Widerspruch zu den Bildungserwartungen für die Kinder usw. Die Angabe der Schichtzugehörigkeit also sagt noch zu wenig über die tatsächlichen Erziehungsprobleme aus; sie steckt nur einen Bedingungsrahmen ab, innerhalb dessen erst eine differenziertere Analyse die einzelnen Merkmale der pädagogischen Situation ermitteln kann. Das gilt nicht nur für die proletarische Familie, sondern – wenngleich in bezug auf besondere Problemprofile – auch für die anderen sozialen Gruppen. Unterschiede im Familieneinkommen, in der Familiengröße, im Bildungsniveau der mütterlichen Familie bewirken – bei gleicher »Klassenlage« – höchst unterschiedliche Erziehungsperspektiven.

Ähnlich wie für die Schule läßt sich auch für die Familie konstatieren, daß sie die drei Funktionen der Qualifikation, Selektion und Integration erfüllt. Ihre *Qualifikationsfunktionen* erfüllt sie im Hinblick auf die Bildung eines basalen Repertoires für interpersonelles und sachbezogenes Verhalten: Das Kind erwirbt in ihr die Sprache, die den Grundrollen entsprechenden Erwartungen und Reaktionen, die Struktur der Wechselseitigkeit von Beziehungen und damit Distanz zu den Rollenerwartungen, soziale und persönliche Identität, schließlich auch Muster oder Schemata der Weltauffassung, des Umgangs mit Objekten, Problemen und Problemlösungen. Eine *selektive Funktion* erfüllt die Familie auf zweierlei Weise; einerseits wirkt sie wie ein Filter für mögliche Erfahrungen des Kindes, selektiert also sowohl Lerninhalte wie auch – durch die innerfamiliäre Kommunikationsstruktur – Lernwege; andererseits reproduziert sich durch die Familie gesellschaftliche Ungleichheit, und zwar dadurch, daß das familiäre Lernmilieu im Regelfall die Begrenzung der Lebenschancen, die in der sozialen Lage enthalten sind, nur unbeträchtlich verändern kann; bereits in der Familie werden Chancen verteilt, wird zukünftiger Status zugewiesen, werden Bildungskarrieren vorgezeichnet. Eine *integrative pädagogische Funktion* erfüllt die Familie insofern, als in ihr die dominanten und für die Gesellschaft allgemein geltenden Werte vermittelt werden, aber auch insofern, als eine Integration in die sozialen Subgruppen erfolgt: Die Kinder in Arbeiterfamilien, in Familien der akademischen Mittelschicht, in Familien aufstiegsorientierter mittlerer Angestellter usw. werden in die Handlungsorientierung der Gruppe integriert, der ihre Eltern zugehören. Je nach dem Ausmaß und der Art der Differenz zwischen den dominanten und den gruppenspezifischen Werten und Handlungsnormen bekommt das Erziehungsmilieu der Familie seine besondere problematische Struktur.

Aus derartigen Gründen gerät die Familie und ihre pädagogische Funktion gegenwärtig zunehmend unter *Kritik*. Diese Kritik gilt vornehmlich den negativen Folgen jener drei Funktionen und ihren Bedingungen in der Familienstruktur: Sie erschwert Änderungen in der Handlungsorientierung durch ihren privatistischen Charakter, sie beschränkt den Erwerb von öffentlich relevanten Handlungsmustern durch die Starrheit ihrer Gruppengrenze, sie erschwert durch die Geschlechtsrollenfixierung die

Emanzipation der Frauen und Töchter, sie erzeugt durch ihre starke Binnenorientierung und deren affektive Besetzung psychische Probleme ihrer Mitglieder. Trotz solcher Kritik aber kann nicht geleugnet werden, daß für das Heranwachsen von neuen Generationen, wenigstens in der Phase der Primärsozialisation, Kleingruppen erforderlich sind, die sich aus mindestens zwei Generationen und erwachsenen Mitgliedern verschiedenen Geschlechts zusammensetzen. Was »Familienerziehung« leistet oder leisten soll, sollte deshalb – damit nicht das Mißverständnis einer ideologischen Fixierung auf die besondere historische Form der bürgerlichen Kleinfamilie entsteht – im Hinblick auf solche Gruppierungen und ihre pädagogische Funktion diskutiert werden. Ob wir die bürgerliche Kleinfamilie, die Großfamilie und die Wohngemeinschaft unter einem Namen, nämlich »Familie« zusammenfassen, ist dann nur noch eine terminologische Frage, wenn wir daran festhalten, daß uns unter dem Namen Familienerziehung Fragen der optimalen Organisation der Primärsozialisation interessieren. Diese vollzieht sich freilich historisch unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen, was auch für die Zukunft gilt. Die gegenwärtige Form der Kleinfamilie ist eine der historischen Möglichkeiten; die Wohngemeinschaft oder Großfamilie eine andere, vielleicht bessere. Allerdings ist unsere Kenntnis solcher Alternativen zu gering, um mit guten Gründen die Abschaffung der »Familie« und ihrer Erziehungsleistung fordern zu können.

KLAUS MOLLENHAUER

→ Freizeit- und Konsumerziehung, Kindheit – Jugend, Klasse – Schicht, Kollektiverziehung, Kommunikation, Sozialisation.

LITERATUR

Bateson, G. (u. a.): Schizophrenie und Familie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1964. Bronfenbrenner, U.: Zwei Welten. Kinder in den USA und UdSSR. Stuttgart: Dt. Verl. Anst. 1972. Caesar, B.: Autorität und Familie. Reinbek: Rowohlt 1972. = rowohlt's deutsche enzyklopädie. Bd 366. Christensen, H. T. (Hrsg.): Handbook of marriage and the family. Chicago: Rand McNally 1964. Claessens, D., P. Milhoffer (Hrsg.): Familiensoziologie. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1973. Goode, W. J.: Soziologie der Familie. München: Juventa Verl. 1967. Kohn, M.: Class and conformity. Georgetown/Ontario: Dorsey Press 1969. Lüschen, G., E. Lupri (Hrsg.): Soziologie der Familie. Opladen: Westdt. Verl. 1970. Neidhardt, F.: Die Familie in Deutschland. Opladen: Leske 1966. Richter, H. E.: Eltern, Kind und Neurose. Reinbek: Rowohlt 1969. = rororo Taschenbücher. Bd 6082–6083. Richter, H. E.: Patient Familie. Reinbek: Rowohlt 1970. = rororo Taschenbücher. Bd 6772. Vogel, E. F., N. W. Bell (Hrsg.): A modern introduction to the family. London: Routledge 1961. Willmott, P., M. Young: Family and class in a London suburb. London: Routledge 1960.

Freizeit- und Konsumerziehung

1. Definition

Unter dem Begriff Freizeit- und Konsumerziehung werden drei unterscheidbare Bedeutungen zusammengefaßt: a) *pädagogische Angebote*, die den Menschen in ihrer Freizeit gemacht werden (z. B. Jugendarbeit); b) *die Sozialisationswirkungen*, die vom gesellschaftlichen System von Freizeit und Konsum selbst ausgehen (und die die Menschen z. B. »Konsumverhalten« lehren); c) *die didaktisch-methodischen Kon-*

zepte, die das Ziel haben, eine bestimmte Qualität im Umgang mit den Angeboten von Freizeit und Konsum zu lehren. Pädagogische Angebote in der Freizeit sind an sich nicht weiter inhaltlich festgelegt (im Unterschied z. B. zur Berufsausbildung), tatsächlich jedoch werden berufsnahe (z. B. Berufsfortbildung) bzw. prestigenahe (z. B. Nachholen von »Allgemeinbildung«) Angebote bevorzugt. Dies zeigt die immer noch vorhandene Abhängigkeit der Freizeit von den Determinanten der Berufsarbeit, die sich im übrigen auch in den schichtspezifischen Freizeittätigkeiten nachweisen läßt. Über die tatsächlichen Sozialisationswirkungen gibt es nach wie vor wenig präzise Untersuchungen und dafür um so mehr kulturkritische Pauschalurteile.

II. Historische Entwicklung

Das moderne Freizeitproblem entstand als Folge der kapitalistischen Wirtschaftsverfassung und der dadurch bedingten extensiven Ausnutzung der menschlichen Arbeitskraft, die u. a. durch Einführung der Nacharbeit und durch die Abschaffung zahlreicher Feiertage möglich wurde. Historische Vergleichsberechnungen scheinen zu zeigen, daß erst in der Gegenwart das Maß an Freizeit wieder erreicht wird, das etwa in der vorindustriellen Zeit gegeben war. Die Forderung der organisierten Arbeiterbewegung nach höheren Löhnen und mehr Freizeit zeigt den engen Zusammenhang von Freizeit und Konsum. Mehr Freizeit im Sinne von mehr arbeitsfreier Zeit hat nur Sinn, wenn genügend finanzielle Mittel für die Bedürfnisbefriedigung in der Freizeit zur Verfügung stehen, bzw. wenn die Freizeit nicht für zusätzlichen Gelderwerb genutzt werden muß. Dies ist jedoch auch heute noch in hohem Umfang der Fall (Schwarzarbeit; Eigenarbeit am eigenen Haus, das vom Arbeitslohn nicht bezahlt werden könnte usw.), und zeigt, daß die vorherrschende Definition von Freizeit im Sinne der von *unselbständiger* Erwerbsarbeit freien Zeit problematisch ist. Abgesehen davon, daß bei vielen selbständigen Tätigkeiten eine klare Trennung von Arbeit und Freizeit nicht möglich ist, würden die auf dieser Definition basierenden Berechnungen über den Umfang der Freizeit erheblich ungünstiger ausfallen, wenn man etwa *alle* der ökonomischen Sicherung der Familie dienenden Tätigkeiten abzöge. Für pädagogische Überlegungen interessant konnte die Freizeit erst werden, als ihr allgemeines Ausmaß über die für die Rekreation und für die unmittelbaren sozialen Verpflichtungen (z. B. Kindererziehung) nötige Zeit hinausging und zu einem Zeitanteil von »verhaltensbeliebiger Zeit« führte. Ferner müßte das Einkommen ein »Freizeitbudget« über das Existenzminimum hinaus zulassen. Beide Entwicklungen setzten wenn auch zögernd in den 20er Jahren ein, – nicht zuletzt als Folge einer stärker auf den »inneren Markt« gerichteten Wirtschaftsauffassung und des verstärkten Übergangs von der extensiven zur intensiven Ausnutzung der Arbeitskraft. Sie führten in Deutschland zu einem Höhepunkt im Zusammenhang mit dem »Wirtschaftswunder« seit Ende der 50er Jahre. Auch der inzwischen ins öffentliche Bewußtsein gedrungene Widerspruch von »privatem Reichtum« und »öffentlicher Armut« dürfte diesen Trend nach mehr Freizeit und mehr Konsum kaum stoppen, sondern eher umleiten (z. B. in mehr und bessere öffentliche Dienstleistungen).

III Emanzipation

Die früheren pädagogischen Freizeitkonzepte (z. B. Klatt) standen noch im Banne jener alten arbeitsorientierten, konsumfeindlichen, am ökonomischen Mangel und der dafür nötigen Disziplin orientierten Vorstellung, die durch die ökonomische Ent-

wicklung selbst gerade überwunden wurde. Auch zahlreiche kulturkritische Positionen betrachten z. T. bis heute die allgemeine Freizeit- und Konsumententwicklung als Symptom, sei es für den Untergang der abendländischen Werte oder für die Verderbnis des kapitalistischen Systems. Emanzipatorische pädagogische Strategien müssen jedoch an solchen Möglichkeiten ansetzen, die das System von Freizeit und Konsum in sich enthält, z. B.: a) *die Emanzipation von der Totalität der Berufsrolle* und damit von der dadurch bedingten Begrenzung politischer, sozialer und kultureller Erfahrungen; b) *die Emanzipation vom Existenzminimum* und damit von entsprechenden politischen, sozialen und kulturellen Fixierungen aufs unbedingt Notwendige. Es ist zu erwarten und teilweise bereits erkennbar, daß die Erfahrungen aus vermehrter Freizeit und vermehrtem Konsum auch zu neuen Interessen gegenüber politischen Instanzen und dem Arbeitsverhältnis führen werden. Aufgabe einer Freizeit- und Konsumerziehung wäre also hier wie überall, den Chancen zunehmender Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Mitbestimmung durch entsprechende Lernangebote zum Bewußtsein und zum realen Durchbruch zu verhelfen. Allerdings dürfen die gegenläufigen Tendenzen nicht übersehen werden, z. B. die aus ökonomischen Interessen resultierenden Manipulationen durch die Freizeit-Industrie oder auch anti-rationale Fluchtendenzen in Subkulturen (z. B. Drogen-Subkultur).

IV. Probleme

a) Die immer noch überwältigende kulturkritische Voreingenommenheit hat die Entwicklung plausibler *Lernziele* für die Teilnahme an Freizeit und Konsum verhindert. So wird etwa die Konsumwerbung einseitig als »Verführer« identifiziert, obwohl sie zwar fundamentale menschliche Bedürfnisse »verdinglichen«, aber weder herstellen noch abschaffen kann, sondern sogar zur Durchsetzung ihrer eigenen Zwecke legitimieren muß. Erste Lernziel-Entwürfe von W. Schulz (in: Giesecke 1968) sind noch kaum weiterentwickelt worden. Anzustreben wären etwa unmittelbar *lebenspraktische Fähigkeiten* wie die, optimale Kauf- und Kreditvorteile zu erlangen; ferner *soziale Verhaltensfähigkeiten* wie die Fähigkeit zum Rollenwechsel und zur Frustrationstoleranz sowie schließlich Fähigkeiten zur *Sinnbestimmung* des eigenen Verhaltens, wozu auch die politisch-gesellschaftliche Reflexion mit zu rechnen wäre. b) Die technokratische und an formalisierten Leistungen orientierte Wendung der öffentlichen Bildungsdiskussion droht unter einem reduzierten Begriff von »Praxis«, der die Freizeit-Praxis nicht mit umgreift, freizeitorientierte pädagogische Leitvorstellungen wieder zurückzudrängen. So wird etwa die Einführung des »Bildungsurlaubs« für Arbeitnehmer überwiegend mit berufsbezogenen Argumenten begründet, und die Bedeutung des formellen Bildungswesens als Teil des Freizeitsystems und nicht nur des Systems der Berufsqualifizierung bleibt noch weitgehend unerkannt. c) Das gilt auch für die Diskussion über die Funktion der Schulfächer. Das traditionelle Problem der »Allgemeinbildung« erhält (z. B. hinsichtlich der literarisch-ästhetischen Fächer) unter dem Gesichtspunkt zunehmender Freizeit neue Perspektiven. d) Freizeitpolitische Planungen, deren Ziel die Erhöhung des Freizeitwertes der unmittelbaren Lebensumwelt ist und die entsprechende öffentliche Dienstleistungen sowie Raum- und Umweltplanungen zu integrieren hätten, befinden sich erst noch in den Anfängen. Wie jedoch die politische Zielformel »bessere Lebensqualität« zeigt, wächst das allgemeine Interesse an optimalen Freizeit- und Konsumbedingungen, während gleichzeitig die Identifikation mit den Maximen der fremdbestimmten Arbeit zurückzugehen scheint.

e) In diesem Zusammenhang wird auch die bisherige Definition des Konsums als eines bloß privaten und privatwirtschaftlich hergestellten problematisch, weil wichtige Freizeitdienstleistungen (z. B. Verkehr; Bildung) nur als öffentliche hinreichend angeboten werden können. Daß diese (z. B. über Steuern) vom Konsumbudget des Bürgers mitgezahlt werden müssen, muß jedoch erst noch zur allgemeinen Einsicht werden.

HERMANN GIESECKE

→ Arbeit, Beruf – Berufswahl, Bildung – Bildungstheorie, Emanzipation, Erwachsenenbildung.

LITERATUR

Andreae, C. A.: Ökonomik der Freizeit. Reinbek: Rowohlt 1970. *Dichter, E.*: Strategie im Reich der Wünsche. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1964. = dtv-Taschenbücher. 229/230. *Galbraith, J. K.*: Gesellschaft im Überfluß. München, Zürich: Droemer/Knaur 1963. = Knaur-Taschenbücher. 23. *Giesecke, H., A. Keil, U. Perle*: Pädagogik des Jugendreisens. München: Juventa Verl. 1967. *Giesecke, H.* (Hrsg.): Freizeit und Konsumerziehung. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1968. *Kentler, H., Th. Leithäuser, H. Lessing*: Jugend im Urlaub. Bd 1.2. Weinheim: Beltz 1969. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. E. 10. *Klatt, F.*: Freizeitgestaltung. Stuttgart: Verl. Silberburg 1929. *Nahrstedt, W.*: Die Entstehung der Freizeit. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1972. *Opaschowski, H. W.* (Hrsg.): Freizeitpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970. *Opaschowski, H. W.*: Im Brennpunkt: Der Freizeitberater. Düsseldorf: Rau 1973. *Riesman, D.*: Die einsame Masse. Hamburg: Rowohlt 1958. *Scheuch, E. K.*: Soziologie der Freizeit. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd 2. Stuttgart: Enke 1969, S. 735–862. *Scheuch, E. K., R. Meyersohn* (Hrsg.): Soziologie der Freizeit. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1972. = Neue Wiss. Bibl. 46. *Strzelewicz, W.*: Jugend in ihrer freien Zeit. München: Juventa Verl. 1965. *Veblen, Th.*: Theorie der feinen Leute, (1899). München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1971. = dtv-Taschenbücher. 762. *Weber, E.*: Das Freizeitproblem. München: Reinhardt 1963. *Zahn, E.*: Soziologie der Prosperität. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 1964. = dtv-Taschenbücher. 208.

Fremdsprachen

I. Unterricht in den neueren Fremdsprachen ist fester Bestandteil des Gesamtcurriculums institutionalisierter Erziehung. Es mehren sich auch Bestrebungen, jeden Schüler in stärkerem Maße und über einen längeren Zeitraum hinweg als bisher Kenntnisse zumindest einer neueren Fremdsprache erwerben zu lassen. Beispiele hierfür sind neue Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe sowie die Sekundarstufe I. Vorschläge zur Reform der Sekundarstufe II sehen ausdrücklich im Gegensatz zur bisher gepflegten Praxis ein Angebot an fremdsprachlichen Kursen auch für weite Bereiche der Berufsausbildung vor. Gelehrt werden an den Schulen der Bundesrepublik Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Niederländisch. Seit 1937 ist in Deutschland Englisch an die erste Stelle der gelehrt neueren Fremdsprachen gerückt worden; nach dem 2. Weltkrieg wurde diese dominierende Rolle für die Bundesrepublik erneut durch eine Vereinbarung der Kultusminister bestätigt.

Auf zwei Probleme muß in diesem bildungspolitischen Zusammenhang aufmerksam gemacht werden: a) Der Fremdsprachenunterricht scheint im Hinblick auf das erfolg-

reiche Absolvieren von Schullaufbahnen eine der entscheidenden Barrieren zu sein. Reformvorschläge müssen gerade diesen Aspekt berücksichtigen. b) Die fachdidaktische Theoriebildung zeichnet sich durch einen eigentümlichen Eklektizismus aus; deutliches Kennzeichen hierfür sind differierende Formen der Lehrerbildung für verschiedene Schultypen, sind rational kaum begründbare Differenzierungen der Lehrbücher für verschiedene Schultypen, sind Vernachlässigungen berufspraktischer Kenntnisse, sind überspitzte methodologische Kontroversen um Modelle der Sprach- und Literaturwissenschaft.

II. Diese nur schwer überschaubare Heterogenität spiegelt sich in einem eigentümlichen Spektrum von didaktischen Handlungsanweisungen, das von rigiden unterrichtsmethodischen Vorschriften in Lehrerbegleitheften über eingeführte Lehrbücher bis hin zu unverbindlichen didaktischen Vorschlägen reicht. Zwar existieren viele Untersuchungen zum Problemfeld »Zweitspracherwerb«; jedoch sind die Ergebnisse kontrovers, kaum aufeinander beziehbar und nur selten für eine weiterführende Theoriebildung verwendbar (vgl. die Diskussion bei Wienold). Dieser Sachverhalt kann sicher auch damit erklärt werden, daß die Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts bisher in zu geringem Maße Aspekte der allgemeinen Didaktik- und Curriculum-diskussion aufgegriffen hat, um sie für ihre theoretische Diskussion fruchtbar zu machen.

III. Aspekte der *Lernziele* und *Lerninhalte* des neusprachlichen Unterrichts werden mit Vehemenz diskutiert, wobei in den einschlägigen Fachzeitschriften sowie in den Fachdidaktiken die neuere Lernzieldiskussion kaum zur Kenntnis genommen wird. Vorherrschend sind zumeist Versuche, die einzelnen Probleme des neusprachlichen Unterrichts, z. B. die sog. *pattern practice*, auf geschlossene Bezugssysteme zurückzuführen. Dabei spielt die Sinndiskussion des fremdsprachlichen Unterrichts die entscheidende Rolle: Hat die Kommunikationsfähigkeit (mit ihren verschiedenen Sprachfertigkeiten) im Vordergrund zu stehen? Oder sind es die Texte, welche das Wissen von der Welt erweitern? Oder sind allgemeinere geistige Fähigkeiten Ziel des Fremdsprachenunterrichts, wie z. B. die Herausbildung von logischem Denken, die Entwicklung von schöpferischer Phantasie, von Kommunikationsbereitschaft? Oder müssen nicht alle drei Aspekte – wenn auch in je verschiedener Gewichtung – zusammen auftauchen? Beispielsweise in der Form, daß die Sprachfertigkeit an wertvollen Texten entwickelt wird, die sowohl unser Wissen von der Welt erweitern wie auch allgemein menschliche Tugenden befördern.

Differenzierungen von Lernzielkatalogen finden sich in neueren Richtlinien in Hessen, in Arbeiten von Valette; Flehsig u. a.; Harring; Achtenhagen, Wienold u. a. Im Zusammenhang mit der Lernzieldiskussion für den neusprachlichen Unterricht lassen bisher vorliegende Untersuchungen wie auch die in Lehrerbegleitheften zu Lehrbüchern ausgesprochenen Empfehlungen vermuten, daß die formulierten Ziele zu hoch gesteckt sind, als daß sie von den angesprochenen Lerngruppen in der für gewöhnlich zur Verfügung stehenden Zeit erreicht werden können.

IV. Der Vernachlässigung einer detaillierteren Ziel- und Inhaltsdiskussion entspricht eine starke Betonung der *unterrichtsmethodischen Aspekte*. Die vorliegenden »Fachdidaktiken« tragen überwiegend Kompendiencharakter (als Beispiel vgl. Gutschow).

Hervorstechendes Merkmal ist die mangelnde Generalisierbarkeit der jeweils auf Beispiele bezogenen Verfahren. Über die in der didaktischen Theorie als »Implikationszusammenhang« von Lernzielen und Methoden bezeichneten Wechselwirkungen ist so gut wie nichts bekannt. Besonders deutlich zeigt sich das in den Auseinandersetzungen um die »Einsprachigkeit« im Unterricht, ein Problem, das selbst in groß angelegten Versuchen nicht hinreichend eindeutig geklärt werden konnte (vgl. Scherer/Wertheimer; Smith).

V. Forschungen zum Problem der Voraussetzungen beim *Lernenden* zeigen eine ähnliche Situation: die »Fachdidaktiken« äußern sich zwar dezidiert zu den potentiellen Fähigkeiten verschiedener Schülergruppen an verschiedenen Typen unseres dreigliedrigen Schulwesens; es wird aber nur selten deutlich, in welchem Maße diese Vorannahmen, die aller Voraussicht nach auch im Unterricht wirksam werden, durch Untersuchungen abgesichert sind (vgl. die Zusammenfassungen bei Wiczerkowski und Wienold). Die Ausbildung der *Sprachlehrer* ist deutliches Abbild dieser unbefriedigenden Wissenschaftslage: An Pädagogischen Hochschulen wie auch in der Berufsschullehrerbildung dominieren auf Sprachfertigkeiten bezogene Ausbildungsgänge; die Fachdidaktiklehrbücher bilden zumeist den Grundstock der Vorbereitung auf die Berufspraxis. In der Universität kommt dieser letzte Aspekt überwiegend zu kurz; die Fachausbildung selbst steht zunehmend unter einem Legitimationsdruck bezüglich des Verhältnisses von Sprachfertigkeiten, Literaturwissenschaft und Linguistik (vgl. Schröder; Standop).

VI. Lösungen dieser Probleme – das gilt auch für andere Schulfächer – setzen eine breit angelegte und intensiv durchgeführte Curriculumforschung und eine darauf bezogene revidierte Lehreraus- und -weiterbildung voraus. FRANK ACHTENHAGEN

→ Curriculum – Didaktik, Methode, Sprache, Spracherziehung, Unterricht.

LITERATUR

- Achtenhagen, F.: Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. 3. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1973. Achtenhagen, F., G. Wienold: Curriculumforschung und fremdsprachlicher Unterricht. In: Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München: Kösel 1973, S. 216–233. Achtenhagen, F., G. Wienold (u. a.): Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, 2 Bde. München: Kösel 1975. Achtenhagen, F., G. Wienold: Zur Entwicklung einer Theorie des Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Pelz, M. (Hrsg.): Freiburger Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. Berlin: Cornelsen 1974. Bald, W.-D. (u. a.): Die Behandlung grammatischer Probleme in Lehrwerken für den Englischunterricht. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1972. Carroll, J. B.: Modern languages. In: Ebel, R. L. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 4. ed., London: Collier-Macmillan 1969, S. 866–878. Carroll, J. B.: Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. (Bearb. v. K.-H. Flechsig). In: Ingenkamp, K.-H., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd. 3. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971, Sp. 3153–3276. Edelstein, W. (u. a.): Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (T. I.). Berlin: Inst. für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1968. = Studien u. Berichte. 12. Flechsig, K.-H. (Bearb.): Neusprachlicher Unterricht. T. 1.2. Weinheim: Beltz 1965–1970. Flechsig, K.-H. (u. a.): Problem der Entscheidung über Lern-

ziele. In: Achtenhagen, F., H. L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München: Kösel 1973, S. 243–282. Freudenstein, R.: Aufgaben und Möglichkeiten der Unterrichtsmethodik. Dargestellt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts. In: Klafki, W. (u. a.): Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Fischer 1970, S. 167–205. Gutschow, H.: Englisch an Hauptschulen. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen 1971. Hanssler, B. (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart: Klett 1971. Harring, B.: Präferenzen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen über Lernziele des Französischunterrichts. Konstanz: Univ., Arbeitsgruppe f. Unterrichtsforschung 1972. = Monographien der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung. 11. Heuer, H.: Die Englischstunde. Wuppertal (usw.): Henn 1968. Heuer, H.: Brennpunkte im Englischunterricht. Wuppertal (usw.): Henn 1970. Hörmann, H.: Psychologie der Sprache. 2. Aufl. Berlin: Springer 1970. Holzer, H., K. Steinbacher (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1972. Hüllen, W.: Linguistik und Englischunterricht. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Hüllen, W. (Hrsg.): Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. Berlin: Cornelsen 1973. King, P. E. (u. a.): Technik und Arbeitsformen des Sprachlabors. Berlin (usw.): Cornelsen 1965. Kohl, N., K. Schröder: Bibliographie für das Studium der Anglistik. III. Englische Fachdidaktik. Bd. 1.2. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1972–1973. Lado, R.: Moderner Sprachunterricht. München: Hueber 1967. Nickel, G. (Hrsg.): Reader zur kontrastiven Linguistik. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1972. Pimsleur, P., T. Quinn (Hrsg.): The psychology of second language learning. Cambridge: Univ. Pr. 1971. Roeder, P. M.: Thesen zur Auslese durch den neusprachlichen Unterricht. In: Roeder (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim, Berlin: Beltz 1967, S. 309–327. Scherer, G. A. C., M. Wertheimer: A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching. New York (usw.): McGraw-Hill 1964. Schröder, K.: Prinzipien und Elemente des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett 1974. Smith, P. D.: A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction. Philadelphia: The Center for Curriculum Development 1970. Standop, E. (Hrsg.): Anglistische Studienform. Bad Homburg v. d. H.: Athenäum Verl. 1970. = Schwerpunkte Anglistik. 1. Valette, R. M.: Evaluation of learning in a second language. In: Bloom, B. S. (Hrsg.): Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill 1971, S. 815–953. Valdman, A. (Hrsg.): Trends in language teaching. New York: McGraw-Hill 1966. Valette, R. M., R. S. Disick: Modern language performance objectives and individualization. New York (usw.): Harcourt, Brace Jovanovich 1972. Wieczerkowski, W.: Erwerb einer zweiten Sprache im Unterricht. Hannover (usw.): Schroedel 1971. Wienold, G.: Die Erlernbarkeit der Sprachen. München: Kösel 1973.

Friedenserziehung

Krieg, materielle Not, Ausbeutung und Unterdrückung sind Bestandteil des internationalen Systems sowie der Struktur unserer Gesellschaften. Sie sind Ausdruck von *Friedlosigkeit* und *Gewalt* und stellen als solche eine Herausforderung dar, der sich die Erziehung nicht entziehen kann, wenn die Vermittlung eines adäquaten Welt- und Selbstverständnisses des Educandus zu ihren zentralen Aufgaben gehört. Eine Erziehung, die diese Herausforderung in ihr Selbstverständnis einbezieht, kann als Friedenserziehung bezeichnet werden. In einer vorläufigen Begriffsbestimmung läßt sich Friedenserziehung als der Versuch der Erziehung begreifen, die verschiedenen Formen der Gewalt und Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich zu themati-

sieren, ihre Ursachen zu analysieren und ihre Interdependenz zu erkennen sowie zu ihrer Verminderung beizutragen. Friedenserziehung fragt nach den ökonomischen, soziokulturellen, technologischen und ideologischen Voraussetzungen von Friedlosigkeit und Gewalt und versucht, ihre Erscheinungen unter Einbeziehung der Erfahrungswelt ihrer Adressaten zu analysieren. Dabei ist die Erkenntnis zu vermitteln, daß die internationalen und gesamtgesellschaftlichen Antagonismen die Widersprüche und Konflikte im Mikrobereich der eigenen Lebenswelt bedingen, auf deren Überwindung Friedenserziehung in der Hoffnung hinwirken muß, dadurch langfristig einen gewissen Einfluß auf die Konfliktformationen im Makrobereich zu bekommen. Im Verlauf eines solchen Aufklärungsprozesses gilt es, durch die Vergegenwärtigung und Analyse von Gewalt und Friedlosigkeit auch eine *affektive Betroffenheit* der Adressaten zu erzeugen, in der Annahme, daß diese eine wichtige Voraussetzung dafür bildet, die verinnerlichten Ohnmachtserfahrungen und die *politische Apathie* aufzubrechen und damit Möglichkeiten für politisches Handeln zu schaffen. Zugleich kommt es jedoch darauf an, den von Gewalt und Friedlosigkeit auch emotional Betroffenen gesellschaftliche Spielräume für friedensrelevante Handlungen zu zeigen, entsprechende *Handlungsdispositionen* zu entwickeln und diese durch Erfolgserlebnisse zu verstärken (vgl. Bahr 1972). Eine so orientierte Friedenserziehung zielt darauf ab, die Wahrnehmungsfähigkeit ihrer Subjekte für manifeste und latente *Konflikte* zu schärfen, Konfliktfähigkeit zu entwickeln und Verfahren der Konfliktaustragung zu vermitteln. Ziel einer solchen noch weitgehend ausstehenden Konfliktdidaktik müßte es sein, den Adressaten zu einer besseren Perzeption und Vertretung ihrer subjektiven und objektiven *Interessen* zu verhelfen. Dies kann mit Hilfe deduktiver, von bestimmten Sachverhalten und Materialien ausgehender sowie mit Hilfe induktiver, bei der Reflektion der Erfahrungswelt ansetzender Strategien geschehen. Beide Ansätze sind in der schulischen und außerschulischen Friedenserziehung aufeinander zu beziehen. Eher deduktiv verfahrende Strategien scheinen sich besser zum Aufbau von komplexen Vorstellungszusammenhängen zu eignen, zu deren Klärung bereits wissenschaftlich aufgearbeitetes Material herangezogen werden muß. Das gilt z. B. auch für solche Zusammenhänge des internationalen Systems, deren unmittelbare Auswirkungen auf die Erfahrungswelt des einzelnen nur schwer zu erfassen sind. Eher induktiv verfahrende Strategien setzen bei der Analyse der Erfahrungswelt, bei den sich in ihr zeigenden Widersprüchen und Erscheinungen von Gewalt und Friedlosigkeit an. Ein Beispiel für letztere ist der »Prozeß der Bewußtwerdung«, den Freire (1971) als »conscientizào« bezeichnet hat. In seinem Verlauf gilt es, sich die Erscheinungen struktureller und manifester Gewalt in der eigenen Lebenswelt bewußt zu machen, ihre inner- und intergesellschaftlichen Ursachen zu erkennen und daraufhin unter emanzipatorischen Zielsetzungen zu handeln. In diesem Prozeß geht es darum, zur Stärkung der personalen und sozialen Ich-Identität der Betroffenen beizutragen, in der eine wichtige Voraussetzung für ein friedensbezogenes Engagement und politische Aktionen liegt. Friedenserziehung kann sich nicht damit begnügen, einen »negativen Friedensbegriff« als Bezugspunkt zu wählen. Die ihm entsprechende Gleichsetzung von »Frieden« mit »Abwesenheit von Gewalt« kann nur ein Element eines positiven, einer kritischen Friedenserziehung zugrundezulegenden Friedensbegriffs sein, der häufig auch mit »sozialer Gerechtigkeit« gleichgesetzt wird (vgl. Galtung 1971). Erst durch die Zugrundelegung eines »positiven Friedensbegriffs«, der auf den Abbau struktureller Gewalt zielt, erhält die Friedenserziehung einen *kritisch-dynamischen Bezugspunkt*, der

zum Beurteilungsmaßstab für gesellschaftliche Bedingungen und Strategien zu ihrer Veränderung wird. Friedenserziehung begrenzt sich nicht auf das *Lernfeld Schule*. Sie muß versuchen, darüber hinaus auch im Bereich der *Massenmedien*, der *Erwachsenenbildung* und im Hinblick auf *Politiker* wirksam zu werden. Dazu bedarf sie einer sorgfältigen Fundierung in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – z. B. in der Friedensforschung, der Erziehungswissenschaft und in der politischen Bildung – und eines unmittelbaren Bezugs auf die *Fragen praktischer Politik*.

Im Bereich kritischer Friedenserziehung liegen bereits eine Reihe von Vorschlägen zur Konkretisierung von Zielen und Inhalten vor, die beim gegenwärtigen Stand der Diskussion jedoch keineswegs Vollständigkeit beanspruchen. So hat z. B. Vilmar (1973) einen Aufgaben- und Arbeitskatalog entworfen. Dieser nimmt seinen Ausgangspunkt bei der Kritik idealistischer Friedenserziehung (vgl. dazu auch Priester 1972; Hamburger 1973) und entwickelt Friedenserziehung als gesellschaftliche Selbstkritik. Als thematische Schwerpunkte werden die Aufdeckung rüstungswirtschaftlicher Interessen, die Darlegung innenpolitischer Herrschaftsfunktionen des Militärapparats, die Kritik von ideologischen Absolutheitsansprüchen und von Ideologien wie »Abschreckung«, »begrenzter Krieg«, »Zivilschutz« genannt. Friedenserziehung soll »reale Utopien friedlicher Sozialstrukturen« sowie Möglichkeiten der Demokratisierung des Wirtschafts- und Bildungswesens und Möglichkeiten realistischer Abrüstungsprozesse einschließlich gradualistischer und unilateraler Abrüstungsstrategien erarbeiten und »demokratisches herrschafts- und gewaltfreies Verhalten« im Bildungs- und Arbeitsprozeß üben. Wie bereits angedeutet, orientiert sich das von Vilmar entwickelte Konzept kritischer Friedenserziehung wie alle weiteren im Rahmen dieses Ansatzes erarbeiteten Konzepte an einem »positiven Friedensbegriff«, bei dem der Abbau von innergesellschaftlichen Gewaltstrukturen als eine notwendige Voraussetzung für den Abbau der Gewaltstrukturen im internationalen Bereich angesehen wird. Einen weiteren Versuch, in internationaler und thematischer Hinsicht einen Rahmen für kritische Friedenserziehung abzustecken, haben Nicklas und Ostermann unternommen. Danach schlagen sie die folgenden Bereiche als Ansatzpunkte kritischer Friedenserziehung vor: *Gesellschaft, Interesse, Emanzipation, Strukturelle Gewalt und Herrschaft, Konflikt, Aggression, Vorurteile, Internationales System und Krieg*.

Zu jedem dieser Komplexe haben die Autoren einen Zielkatalog entwickelt, der die Richtung für Erziehungsprozesse angibt, ohne jedoch die Möglichkeiten in jedem dieser Bereiche schon voll auszuschöpfen. Im Rahmen kritischer Friedenserziehung sind in den letzten Jahren darüber hinaus im schulischen und außerschulischen Bereich eine Reihe von weiteren Ansätzen erarbeitet worden. Im außerschulischen Bereich kommt z. B. den Arbeiten der Bochumer Projektgruppe Bedeutung zu, bei der die »Politisierung des Alltags« das zentrale Element kommunaler Friedenserziehung ist (vgl. Bahr 1972; R. Gronemeyer 1973; M. Gronemeyer 1974). Darüber hinaus verdienen noch eine Reihe weiterer Ansätze zur außerschulischen Friedenserziehung Beachtung, die zum Teil nicht ausdrücklich als solche gekennzeichnet werden bzw. die sich selbst eher als Aktionsgruppen im Rahmen der Friedensbewegung verstehen (vgl. dazu Gerritzen 1973). Im schulischen Bereich liegen zahlreiche neue Ansätze vor, so z. B. zur Problematik der Entwicklungsländer (vgl. Meueler 1973; Markstahler/Wagner/Senghaas 1973), zur Frage historischer Friedenserziehung (vgl. Kuhn 1973), zur Sprachdidaktik (Rumpf/Larcher/Rathmayer 1973). Für die nächste Zeit sind durch die

entsprechende Schwerpunktsetzung der Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung vor allem weitere Arbeiten zur didaktischen Aufarbeitung des Nord-Süd- und des Ost-West-Konflikts zu erwarten. Diese werden um so nötiger gebraucht, als es schulischer Friedenserziehung noch weitgehend an curricularen Materialien als Grundlage fehlt, die dem Anspruch kritischer Erziehung gerecht werden (vgl. Tübinger Arbeitskreis Friedensforschung 1973). Daher ist nach der Entwicklung einer Reihe theoretischer Konzeptionen in diesem Bereich die Konzentration auf die Erarbeitung und Verbreitung curriculärer Materialien erforderlich. Zu recht hat Markert (1973) darauf aufmerksam gemacht, daß viele bislang zur Friedenserziehung vorliegende Unterrichtsmodelle durch Unzulänglichkeit in inhaltlicher Hinsicht und durch eine unzulässige Reduktion der *didaktischen Komplexität* gekennzeichnet sind. Unter Berücksichtigung der engen Verbindung von Curriculumentwicklung, Unterrichtsplanung sowie Lehreraus- und -fortbildung lassen sich eine Reihe von Kriterien präzisieren, die bei der Entwicklung von Unterrichtsmodellen und curricularen Materialien im Bereich der Friedenserziehung zu berücksichtigen sind, wenn diese nicht hinter dem Erkenntnisstand der Erziehungswissenschaft zurückbleiben will. Das bedeutet:

a) Curricula im Bereich der Friedenserziehung dürfen nicht als geschlossene Systeme entwickelt werden, in denen Lehrern und Schülern die einzelnen Unterrichtsschritte vorgeschrieben werden. Friedenspädagogische Curricula müssen vielmehr als *Handlungsentwürfe* begriffen werden, in die die Lehrer und Schüler ihre eigenen Erfahrungen einbringen können. Sie müssen das »Entdecken und Rechtfertigen von alternativen Zielen, von neuartigen Lernsituationen und von Rollenverschiebungen zwischen den Beteiligten« erlauben (Deutscher Bildungsrat 1974, 71–72).

b) Curricula im Bereich der Friedenserziehung müssen vier Kriterien berücksichtigen: *Begründbarkeit, Angemessenheit der Mittel, Überprüfbarkeit, Offenheit*. Das Kriterium der Begründbarkeit ist vor allem für die Richtung und Bestimmung von Lernzielen, die Untersuchung ihrer Berechtigung und die Begründung der endgültigen Lernzielentscheidung sowie für die Entscheidung über die Auswahl von Inhalten, Medienmethoden und Evaluationsverfahren wichtig. Das Kriterium der Angemessenheit der Mittel bezieht sich z. B. auf den finanziellen und personellen Aufwand zur Erstellung der Materialien und auf ihre in zeitlicher, methodischer und finanzieller Hinsicht mögliche unterrichtliche Verwendbarkeit. Zum Unterschied zu herkömmlichen curricularen Materialien kommt ferner der Evaluation als Mittel der Überprüfung der Curriculumentwicklung und der Implementation curriculärer Materialien Bedeutung zu. Dabei muß im Bereich friedenspädagogischer Curriculumentwicklung das Konzept der Evaluation sehr weit gefaßt werden (vgl. Wulf 1974); es kann nicht auf die Überprüfung des Erreichens von Lernzielen reduziert werden. Offenheit ist schließlich ein weiteres zentrales Kriterium für Curricula im Bereich der Friedenserziehung, da nur solche eine angemessene Partizipation der betroffenen Schüler und Lehrer erlauben, im Rahmen derer diese produktiv tätig werden können.

c) Friedensrelevante Curricula sollten nach Möglichkeit so konzipiert werden, daß sie im Bezug zu den allgemeinen Zielen und Themen der Lehrpläne bzw. der neuentwickelten Richtlinien stehen. Eine solche Orientierung, die zu keiner Konzession in den grundlegenden Intentionen der Friedenserziehung führen darf, ermöglicht eine Verbreitung entsprechender Materialien und Handlungsentwürfe, da sie interessierten Lehrern die Möglichkeit gibt, diese in den Unterricht einzubringen.

Die Erarbeitung offener curricularer Materialien im Prozeß praxisnaher Curriculumentwicklung und eine auf ihre Verwendung bezogene Lehreraus- und -fortbildung sind für die Realisierung schulischer Friedenserziehung unerläßlich. Doch darf sich Friedenserziehung nicht mit der curricularen Erarbeitung und unterrichtlichen Behandlung von Erscheinungen der Gewalt und Friedlosigkeit im Makro- und Mikrobereich begnügen. Vielmehr muß ihr Anliegen, einen Beitrag zum Abbau struktureller Gewalt und Friedlosigkeit zu leisten, als ein zentrales Prinzip der gesamten Erziehung begriffen werden. So verstanden, kann Friedenserziehung, indem sie z. B. bestrebt ist, die strukturelle Gewalt der Schule abzubauen – und damit einen Beitrag zur »Entschulung der Schule« zu leisten – friedensrelevante Verhaltensweisen üben und entsprechende Handlungsdispositionen zu vermitteln suchen. Dies gilt auch, wenn man davon ausgehen muß, daß der Abbau von struktureller Gewalt in der Schule nur einen begrenzt exemplarischen Charakter hat und andere Formen politischer Aktion nicht ersetzen kann, die im außerschulischen Bereich in Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Gruppen erforderlich sind.

CHRISTOPH WULF

→ Aggression, Konflikt, Macht – Herrschaft, Politische Bildung.

LITERATUR

- Ackermann, P. (Hrsg.): Politisches Lernen in der Grundschule. München: Kösel 1973. = Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung. Ackermann, P. (u. a.) (Hrsg.): Erziehung und Friede. Materialien zur Diskussion. München: TR-Verlagsunion 1971. Bahr, H.-E. (Hrsg.): Politisierung des Alltags. Gesellschaftliche Bedingungen des Friedens. Darmstadt: Luchterhand 1972. = Sammlung Luchterhand. 88. Curle, A.: Education for liberation. London: Tavistock Publ. 1973. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Bonn: Bundesdr. 1974. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt 1973. =rororo Sachbuch. 6830. Galtung, J.: Gewalt, Frieden und Friedensforschung M. In: Senghaas, D. (Hrsg.): Kritische Friedensforschung. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 55–104. = edition suhrkamp. 478. Gerritzen, J.: Praktische Friedensarbeit in der Bundesrepublik. Eine Dokumentation. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion. München: Piper 1973 b. = Serie Piper. 64. Gronemeyer, M.: Lernmodelle für die kommunale Öffentlichkeit. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 124–151. = edition suhrkamp. 661. Gronemeyer, R.: Integration durch Partizipation. Frankfurt: Fischer 1973. = Texte zur politischen Theorie und Praxis. Hamburger, F., H. Bosse: Friedenspädagogik und Dritte Welt. Voraussetzung einer Didaktik des Konflikts. Stuttgart: Kohlhammer 1973. = Urban Taschenbücher 848. Henderson, G. (Hrsg.): Education for peace. Focus and mankind. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development 1973. Kabel, R., H.-G. Assel: Friedensforschung – Friedenspädagogik. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1971. = Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. 88. Kuhn, A., G. Haffmanns, A. Genger: Historisch-politische Friedenserziehung. München: Kösel 1972. = Unterrichtsmodelle für Friedenserziehung. Kuhn, A.: Historisch-politische Friedenserziehung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 327–346. = edition suhrkamp. 661. Markert, H.: Zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen zur Friedenserziehung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 92–123. = edition suhrkamp. 661. Markstahler, K., V. Wagner, D. Senghaas: Strukturelle Abhängigkeit und Unterentwicklung. Zur Grundlegung eines Curriculums über die Dritte Welt. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt:

Suhrkamp 1973, S. 370–424. = edition suhrkamp. 661. Meueler, E.: Entwicklung und Unterentwicklung in der Ersten und Dritten Welt. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 347–369. = edition suhrkamp. 661. Nicklas, H. W., A. Ostermann: Überlegungen zur Gewinnung friedensrelevanter Lernziele aus dem Stand der kritischen Friedensforschung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 315–326. = edition suhrkamp. 661. Priester, K.: Erziehung zum Frieden oder Die Abrichtung zur Friedfertigkeit. In: betrifft: erziehung. 5 (1972) 7, S. 27–32. Schwerpunkt: Friedensforschung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 22 (1972) 1. Thema: Friedenserziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 2. Thema Friedenspädagogik. In: Bildung und Erziehung. 25 (1972) 5. Tübinger Arbeitskreis für Friedensforschung (Hrsg.): Funktion von Unterrichtsmodellen für die Friedenserziehung. Tübingen 1973. Vilmar, F.: Friedensforschung und Friedenserziehung als politische Bewußtseinsbildung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973, S. 65–73. = edition suhrkamp. 661. Wulf, Ch. (Ed.): Handbook on peace education. Frankfurt, Oslo: Wulf, Ch.: Funktionen und Paradigmen der Evaluation. In: Frey, K. (u. a.) (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. 2. München: Piper Verl. 1975, S. 580–600. Wulf, Ch.: International Peace Research Association 1974. Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung. Frankfurt: Suhrkamp 1973 a. = edition suhrkamp. 661. Wulf, Ch. (Hrsg.): Friedenserziehung in der Diskussion. München: Piper 1973 b. = Serie Piper. 64.

Gefühl

1. Gefühl als Erlebnis

Die Begriffe Emotionalität, Emotion, Affekt, Gefühl werden zumeist uneinheitlich gebraucht und zwar so, daß z. B. »bezüglich des Begriffs Gefühl eine Unklarheit schon oft darüber (besteht), was im einzelnen Fall eigentlich gemeint ist« (Jaspers 1948, 90). Wenn man nicht davon ausgehen will, schlechthin alles, was sich nicht eindeutig der Ratio zuordnen läßt, als emotional zu bezeichnen, dann muß geprüft werden, ob sich die verschiedenen Begriffsnamen auf einheitliche oder verschiedene Sachverhalte beziehen lassen.

Die psychologische Forschung behandelt das Problemfeld seit der Zeit der Aufklärung. Gefühl, ein Begriff, der bis dahin nur Erlebnisse des Tastsinns bezeichnete, wird nun zur Beschreibung von ästhetischen Erlebnissen verwendet. Die Geschichte der Gefühlsforschung ist wechselhaft. Am bemerkenswertesten sind die zeitgebundenen Schwankungen des Interesses an Gefühlsforschung, die dazu geführt haben, daß auf Zeiten intensiver Beschäftigung mit emotionalen Problemen Zeiten gefolgt sind, in denen Emotionalität nicht zu den untersuchenswerten Forschungsgegenständen gerechnet wird. Meyer (1933) sagte beispielsweise ein Aussterben des Begriffs »emotion« voraus und nahm an, daß man in Zukunft, also etwa im Jahre 1950, darüber als über eine Kuriosität der Vergangenheit lächeln werde. Seine Prognose traf nicht zu. Insbesondere unter dem Einfluß neurophysiologischer Erkenntnisse, der Ergebnisse der Aktivationsforschung und den in der Zwischenzeit erheblich verbesserten psychometrischen Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung subjektiver Eindrücke hat die Gefühlsforschung seit etwa 1960 neue Impulse bekommen. Bei dem Versuch, die Forschungsansätze und -ergebnisse der Gefühlsforschung systematisch zu ordnen, ergibt sich nach unserer Meinung mit psychologischer Stringenz die Notwendigkeit,

Stimmungen, übergreifende Erlebnistönungen und Gefühle im engeren Sinne als sozial geformte Erlebnisweisen zu unterscheiden.

1. *Stimmungen*. Stimmungen sind Dauertönungen des Erlebnisfeldes, die als diffus, ungliedert, atmosphärisch beschrieben werden. Sie bilden den Grund, von dem sich andere Erlebnisgegebenheiten figural schärfer umrissen abheben. Stimmungen sind nicht-intentionale Zustandserlebnisse. Eine Differenzierung von erlebtem Ich und erlebter Welt findet nicht statt. Der Mensch erlebt vielmehr, wie ihm zumute ist. Bollnow (1943, 20) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß Stimmungen meist mit -mut oder -sinn benannt werden, etwa als Trübsinn, Übermut oder Mißmut. Unter den Versuchen, Stimmungen psychologisch zu beschreiben und zu ordnen sind insbesondere die von Kretschmer (1955), Lersch (1956) und V. und H. Nowlis (1956) hervorzuheben.

2. *Erlebnistönungen*. Mit dem Terminus Erlebnistönungen sollen Reaktionen des Wahrnehmenden auf Erlebnisinhalte bezeichnet werden. In den Erlebnistönungen kommt zum Ausdruck, wie der Wahrnehmende vom Wahrgenommenen berührt wird. Erlebnistönungen sind also, im Gegensatz zu Stimmungen, intentional und haben wertenden Charakter, da sie elementare Zuwendung bzw. Abwendung einschließen. Die »wertende« Komponente von Erlebnistönungen als Stellungnahme des Wahrnehmenden zum Wahrgenommenen wurde zugleich als symptomatisch für überdauernde Strukturmerkmale des Erlebenden aufgefaßt (Lipps 1883; Krüger 1928). Die experimentelle Gefühlsforschung hat sich meist mit Erlebnistönungen beschäftigt. Schon W. Wundt hat Dimensionen erarbeitet, die es erlauben sollen, die qualitative Vielfalt von Erlebnistönungen zu beschreiben, nämlich Lust-Unlust, Spannung-Lösung, Erregung-Beruhigung.

3. *Gefühle im engeren Sinne als sozial geformte Erlebnisweisen*. Gefühle unterscheiden sich von Stimmungen und Erlebnistönungen zunächst dadurch, daß sie nicht den Grund darstellen, von dem andere Bewußtseinsinhalte sich abheben; sie haben vielmehr, wie etwa Trauer, Zorn, Verachtung, Liebe u. a. einen angebbaren Anlaß, charakteristische Verlaufsgestalten und »Figurcharakter«. Gefühle im engeren Sinne beziehen sich auf die erlebte Umwelt, auf Personen oder auf das Verhalten des Erlebenden zu sozialen Situationen (s. hierzu M. Arnold 1970, Ewert 1970). Die grob- und feinmotorischen Komponenten von Gefühlen, auf denen das Verstehen des anderen beruht, lassen sich als szenische Handlungsentwürfe, so etwa bei Bühler/Hetzer (1928) und Kafka (1950), charakterisieren, welche die Kurzform einer sozialen Bezugsperson enthalten. Kulturgeschichte und Ethnologie zeigen, daß Gefühle als Handlungsentwürfe innerhalb und zwischen Kulturen Wandlungen unterworfen sind. Man denke etwa an die Beschreibung von Krimhilds Liebe zu Siegfried, den sie nie gesehen hat und dennoch liebt, weil er der Mächtigste und Kühnste ist, oder an die Trauer des Frankenheeres, wie sie im Rolandslied geschildert wird. Tränenreiche Empfindsamkeit, stilisierte Gefühlskargheit und manch andere Stilformen der Gefühle haben sich in der Neuzeit so rasch abgelöst, daß eine Erklärung aus ererbten Instinktmustern oder erhaltenen prähistorischen Reaktionsweisen (C. Darwin) wenig aussagt. Neuere Forschungen über Modellernen haben vielmehr am Beispiel von Aggressionsverhalten die Genese aus beobachteten Vorbildern und Sanktionen der Umwelt nachgewiesen. Gefühle sind wesentlich soziale Phänomene, bei denen sowohl Anlässe wie Ausdrucksformen auf dem Weg sozialen Lernens vermittelt werden. Die Definition von Gefühlen als wertender Stellungnahme zu Personen und person-

relevanten Ereignissen verweist darauf, daß Gefühle im engeren Sinne nicht unabhängig von kognitiven Leistungen des Erfassens und Beurteilens zwischenmenschlicher Situationen entstehen.

Reifungsprozesse und Prozesse des sozialen Lernens wirken bei der Genese von Gefühlsmustern zusammen. Erfahrungen, die das Kind im Umgang mit Personen seiner Umwelt macht, führen zur Ausbildung von affektiven Schemata (Piaget 1951), die mit zunehmender Erfahrungsbildung erweitert und variiert werden. Sie sind, wie Malrieux (1952, 1960) feststellt, Ursache und Wirkung von Verhaltensfortschritten.

II. Gefühlsansprechbarkeit (Emotionalität)

Persönlichkeitspsychologen wie Burt (1950), Cattell (1950) und Typologen wie Le Senne und Pfahler u. a. sehen in Gefühlsansprechbarkeit (auch als Emotionalität, Irritabilität bezeichnet) ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Mary Shirley (1931) hat schon bei Neugeborenen interindividuell unterschiedliche Ausprägungsgrade von Irritabilität festgestellt, die sich auch nach 15 Jahren noch nachweisen ließen. Im Prinzip ähnliche Ergebnisse liegen von Meili und seinem Arbeitskreis vor (1961).

Gefühlsansprechbarkeit als Emotionalität kann als genetische Frühform von Gefühlen angesehen werden, auf deren Grundlage entwicklungs- und sozialpsychologische Einflüsse zu sehr unterschiedlichen Differenzierungsformen führen. Im Tierversuch hat Melzack (1954) beispielsweise zeigen können, wie sich aus undifferenzierten Erregungsformen Flucht- und Angriffsverhalten entwickeln und daß Umwelteinflüsse einen maßgeblichen Einfluß auf das Erreichen differenzierter Antwortmuster haben, die von der einfachen Erregungsabfuhr zur angemessenen Reaktion auf Situationen überleiten.

Gefühlsansprechbarkeit als Emotionalität stellt sozusagen das »Rohmaterial«, das durch soziales Lernen in Gefühle im engeren Sinne überführt wird. So können bei künstlich erhöhter Gefühlserregung je nach Gestaltung der Situation ganz verschiedene Gefühle beobachtet werden (Lit. s. Ewert 1965), und auf Frustration folgt keineswegs immer Aggression, sondern u. U. konstruktives Verhalten, wenn dies als Antwort auf Ver-sagungssituationen gelernt worden war (Davitz 1952).

Eine geplante »curricular« verankerte Gefühlserziehung stünde in dem Dilemma, daß gerade die gelungene Gefühlserziehung zugleich den tiefsten und wohl auch fragwürdigsten Eingriff in die Person des Angesprochenen bedeutet. Andererseits wäre ein Verzicht auf Gefühlserziehung genauso wenig zu verantworten, überließe es doch die Gefühlsentwicklung zufälligen, mitunter verkrüppelnden zwischenmenschlichen Grunderfahrungen und irrationalen, weil undurchschauten sozialen Zwängen.

OTTO EWERT

Ästhetische Erziehung, Aggression, Entwicklungspsychologie, Handlung – Interaktion – symbolischer Interaktionismus, Lernen, Sozialisation.

LITERATUR

- Arnold, M. (Hrsg.): *Feelings and emotions*. New York: Academic Pr. 1970. *Bollnow, O. F.*: Das Wesen der Stimmungen. 2. Aufl. Frankfurt: Klostermann 1943. *Bühler, Ch., H. Hetzer*: Das erste Verständnis für Ausdruck im 1. Lebensjahr. In: *Zeitschrift f. Psychologie*. 107 (1928), S. 50–61. *Burt, C.*: The factorial study of emotions. In: *Reymert, M. (Hrsg.): Feelings and emotions*. New York: McGraw-Hill 1950, S. 531–551. *Cattell, R. B.*: *Personality: A systematic theoretical and factual study*. New York:

McGraw-Hill 1950. Davitz, J. R.: The effects of previous training on postfrustration behavior. In: Journal of Abnormal and Social Psychology. (1952), S. 309–315; dt. in: Ewert, O. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Bd 1. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1972, S. 193–198. Ewert, O.: Gefühle und Stimmungen. In: Handbuch der Psychologie. Bd 2: Allgem. Psychologie. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 229–271. Ewert, O.: The attitudinal character of emotion. In: Arnold, M. (Hrsg.): Feelings and emotions. New York: Academic Pr. 1970, S. 233–240. Jaspers, K.: Allgemeine Psychopathologie. 5. Aufl. Berlin u. Heidelberg: Springer 1948. Kafka, G.: Über Uraffekte. In: Acta Psychologica. 7 (1950), S. 256–278. Kretschmer, E.: Körperbau und Charakter. 22. Aufl. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer 1955. Krueger, F.: Das Wesen der Gefühle. Entwurf einer systematischen Theorie. Leipzig: Akadem. Verl. Ges. 1928. Lersch, Ph.: Aufbau der Person. 7. Aufl. München: Barth 1956. Lipps, Th.: Grundtatsachen des Seelenlebens. Bonn: Cohen 1883. Malrieu, P.: Evolution et fonction des émotions dans la première année de l'enfant. In: Schweizerische Zeitschrift f. Psychologie. 19 (1960), S. 132–151. Malrieu, P.: Les émotions et la personnalité de l'enfant. Paris: Vrin 1952. Meili, R.: Untersuchungen zur Ätiologie frühester persönlichkeitsrelevanter Eigenschaften. In: Zeitschrift f. Psychologie. (1961), S. 214–226. Melzack, R.: The genesis of emotional behavior: an experimental study of the dog. In: Journal of Comparative and Physiological Psychology. 47 (1954), S. 166–168; dt. in: Ewert, O. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Bd 1. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1972, S. 174–178. Meyer, M. F.: That whale among the fishes – the theory of emotion. In: Psychological Review. 40 (1933), S. 292–300. Nowlis, V., H. H. Nowlis: The description and analysis of mood. In: Annals of the New York Academy of Sciences. 65 (1956), S. 345–355. Piaget, J.: Play, dreams, and imitation in childhood. New York: Norton 1952. Shirley, Mary: The first two years. Minneapolis: Univ. of Minn. Pr. 1933. Wundt, W.: Grundriß der Psychologie. Leipzig: Engelmann 1931.

Gesamthochschule

Der Begriff kennzeichnet die Zusammenfassung verschiedener Bildungseinrichtungen der Hochschul- und Weiterbildungsstufe (Tertiärbereich) des Bildungswesens.

Die Wortprägung Gesamthochschule wurde ausgelöst durch die Diskussion um die Gesamtschule und tauchte erstmalig 1967 in der bildungspolitischen Diskussion auf.

Im Juli 1967 wurde der »Hochschulgesamtplan für Baden-Württemberg« veröffentlicht (Dahrendorf-Plan). Er empfiehlt die »Zusammenfassung aller Strukturelemente« des Hochschulbereiches zu einem Gebilde, also eine organisatorische Verbindung von Wissenschaftlicher Hochschule, Pädagogischer Hochschule, Kunsthochschule und »einer in den Fachhochschulbereich entwickelten Höheren Fachschule«. Zu diesen Bestandteilen können nach dem Dahrendorf-Plan noch weitere kommen, etwa Studien-seminare, Einrichtungen für das Kontaktstudium, aber auch Fachschulen sowie Ausbildungsstätten und Forschungsinstitute, deren Aufgaben in den Hochschulbereich hineinragen. Ein solches organisatorisches Gebilde wird als *differenzierte Gesamthochschule* bezeichnet.

Die Verbindung ist nicht nur rechtlich und administrativ vorgesehen, sondern die Bestandteile sollen »effektiv verschränkt« werden, ohne daß deren Eigenart zerstört wird. Theoretisch soll durch die Verbindung die Möglichkeit bestehen, von jedem Punkte der Hochschule »ohne Verlassen der Institution bis zu ihren höchsten Abschlüssen und auch Positionen zu kommen«. Außer praxisbezogenen Ausbildungs-

stätten bestehen in der differenzierten Gesamthochschule »auch Stätten der Forschung oder der esoterischen Bildung der Besten«. Übergänge zwischen Studiengängen und Hochschulformen innerhalb der Gesamthochschule sollen möglich sein, obwohl die »Aufgabenstellung der Strukturelemente und organisatorischen Bestandteile vielfältig und unterschiedlich bleibt«. Es werden ein Kurzstudium von drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluß (Bakkalaureus) und ein Langstudium von vier Jahren vorgesehen, dessen Abschluß dem Regelabschluß der gegenwärtigen wissenschaftlichen Hochschulen entspricht (»etwa : der Magisterprüfung«).

Grundsätzlich soll das Abitur Zugangsvoraussetzung zur differenzierten Gesamthochschule sein.

Von einer anderen Konzeption geht das »Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule« aus (Evers-Plan), das im April 1968 veröffentlicht wurde und dessen Strukturmerkmale die SPD in ihr im Januar 1969 erschienenenes »Modell für ein demokratisches Bildungswesen« übernahm. Diese Vorschläge verbinden eine Strukturreform des Hochschulbereiches mit einer Reform der Oberstufe des Schulwesens (Sekundarstufe II).

Nach einer integrierten Gesamtschule der Oberstufe können die Absolventen in eine *integrierte Gesamthochschule* eintreten. Die Wahl der Studienrichtung soll nicht von bestimmten Profilen (Fächerkombinationen) während der Oberstufe abhängig sein. Wissenschaftliche Hochschulen (also Universitäten, Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen), künstlerische Hochschulen und Fachhochschulen (damals noch Ingenieurschulen und andere Höhere Fachschulen) sollen nicht nur organisatorisch verbunden, sondern entsprechende Studiengänge sollen integriert werden (z. B. Maschinenbau aus Technischer Hochschule und Ingenieurschule, Erziehungswissenschaft aus Universität, Pädagogischer Hochschule und Sozialpädagogischer Fachhochschule). Nach einem gemeinsamen etwa zweijährigem Grundstudium sollen die Studenten beraten werden, ob sie die Hochschule mit einem ersten berufsqualifizierenden Abschluß verlassen oder die Ausbildung in einem etwa einjährigen Fachstudium oder in einem etwa zweijährigen erweiterten Fachstudium fortsetzen sollten. Letzterem kann sich – wie im Dahrendorf-Plan – ein Aufbaustudium anschließen.

In einer Region bestehende Hochschuleinrichtungen sollen in veränderter Gliederung für die Lehr- und Forschungsaufgaben der integrierten Gesamthochschule genutzt werden. Fachschulen, Volkshochschulen und andere Stätten der Erwachsenen- und Weiterbildung der Region sollen in die Gesamthochschule einbezogen werden. Der Hauptakzent in der integrierten Gesamthochschule liegt auf der Studienreform, die durch die organisatorische Integration ausgelöst wird.

Eine inhaltliche Variante zu diesem Modell ist der Vorschlag einer Baukasten-Gesamthochschule (Ernst-von-Weizsäcker-Plan), in der Studenten zwischen kombinierbaren interdisziplinären Studieneinheiten wählen können sollen und in die besonders die Weiterbildung von Berufstätigen einer Region einbezogen werden soll.

Die Bundesassistentenkonferenz machte sich die Konzeption der integrierten Gesamthochschule zueigen (Kreuznacher Hochschulkonzept, September 1968), übte jedoch im März 1969 Kritik an einigen Detailpunkten des SPD-Modells.

Der Wissenschaftsrat, der sich in seinen im Juli 1967 erschienenen Ausbauempfehlungen bis 1970 noch ausschließlich mit den herkömmlichen Wissenschaftlichen Hochschulen befaßt hatte, übernahm in den »Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970« (erschienen im Oktober 1970)

die Konzeption einer integrierten Gesamthochschule. Für den Hochschulzugang empfahl er jedoch – in Übereinstimmung mit der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates – eine Abhängigkeit der Wahl der Studienrichtung von den »studien-spezifischen Leistungsgebieten« in der Oberstufe der Schule.

Die Bundesregierung folgte in ihrem »Bildungsbericht '70« weitgehend den Empfehlungen von Wissenschafts- und Bildungsrat, gab jedoch in den folgenden Jahren ihre Absicht, die integrierte Gesamthochschule nach einer Übergangszeit gesetzlich verbindlich vorzuschreiben, in den Beratungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über einen Bildungsgesamtplan und in den verschiedenen Entwürfen eines Hochschulrahmengesetzes immer mehr auf. Die CDU/CSU lehnt die integrierte Gesamthochschule ab.

Inzwischen sind in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bayern einige Gesamthochschulen gegründet worden, jedoch ohne bisher eine herkömmliche Universität einzubeziehen.

Analysen der Entwicklung der integrierten Gesamthochschule legen die Schlußfolgerung nahe, daß Konzeptionen einer demokratischen Hochschulreform unter dem Eindruck der Forderungen der Studenten- und Assistentenbewegung Ende der sechziger Jahre zunächst von politischen Parteien, Beratergremien und Regierungen aufgegriffen wurden, um eine Massenloyalisierung zu erreichen, jedoch dann in den Zielsetzungen reduziert und nicht beharrlich verwirklicht werden. CARL-HEINZ EVERS

→ Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungswesen, Erwachsenenbildung, Gesamthochschule, Hochschuldidaktik, Weiterbildung.

LITERATUR

Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen. In: *erziehung*. 5 (1972) 11, S. 19–28. *Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik vom 8. Juni 1970*. Drucksache VI/925 des Deutschen Bundestages. Bonn 1970. *Bildungsgesamtplan*. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. *Bundesassistentenkonferenz: Kreuznacher Hochschulkonzept*. Bonn 1968. = *Schriften der Bundesassistentenkonferenz*. 1. *Bundesassistentenkonferenz: Überlegungen zur Gesamthochschule*. Bonn 1969. = *Materialien der Bundesassistentenkonferenz* 4. Evers, C.-H.: Modell eines neuen Gymnasiums und einer neuen Gesamthochschule. In: *erziehung*. 3 (1968) 3, S. 10–12. *Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg*. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation... Bericht des Arbeitskreises Hochschulgesamtplan beim Kultusministerium. Villingen: Neckar-Verl. 1967. = *Bildung in neuer Sicht*. R. A. Nr. 5. Nitsch, W., U. Gerhardt, C. Offe (u. a.): Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität. Neuwied: Luchterhand 1965. SPD: Modell für ein demokratisches Bildungswesen. In: Evers, C.-H., J. Rau: *Oberstufenreform und Gesamthochschule*. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1970, S. 176–200. Weizsäcker, E. von, G. Dohmen, H.-T. Jüchter u. a.: *Baukasten gegen Systemzwänge*. Der Weizsäcker-Hochschulplan. München: Piper 1970. = *Serie Piper*. 5. *Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrats zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970*. Tübingen: Mohr 1970 = *Empfehlungen*. Bd. 1.

Gesamtschule

1. Zur Geschichte und zum gegenwärtigen Stand der Gesamtschulentwicklung

Die Frage der »Einheitsschule« (– dieser Sammelbegriff bezeichnet Konzeptionen, die auf Überwindung stark voneinander getrennter Formen des allgemeinbildenden Schulwesens mit deutlich unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzungen und früher de facto schichtenspezifischer Auslese der Schüler für eine dieser Formen abzielen –) ist, in Fortsetzung entsprechender Diskussionen der 20er Jahre, auch nach 1945 in begrenztem Umfang diskutiert worden. Nach der Gründung der BRD verschwand dieses Thema jedoch aus der schulpolitischen Diskussion. Einheitsschulkonzepte wurden im Zuge eines undifferenzierten Antikommunismus als Schulkonzeption der DDR für die BRD praktisch tabuisiert. Auch der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) hielt an der Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens fest, der Vorschlag der »Förderstufe« (Zusammenfassung des 5. und 6. Schuljahres für die Mehrzahl aller Schüler mit gemeinsamem Kernunterricht in den meisten Fächern und Fachleistungskursen in Englisch, Mathematik und zum Teil Deutsch; heute oft als »Orientierungsstufe« bezeichnet) sollte die Auslese zwar gerechter und zuverlässiger machen, sie aber praktisch nur um zwei Jahre hinausschieben. Erst Anfang der 60er Jahre tauchten in der BRD wieder weiterreichende Vorschläge auf, die auf grundlegende Veränderungen des bisher dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulwesens abzielten, u. a. die Konzeption der »Gesamtschule«. Eine breitere öffentliche Diskussion dieses Problems setzte seit 1966/67 ein, nachdem einzelne Erziehungswissenschaftler, einige Landesverbände der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der Berliner Kultursenator Evers (dessen Vorschläge 1969 in das schulpolitische Programm der SPD eingingen) und das Hessische Kultusministerium für Versuche mit »integrierten Gesamtschulen« eintraten. Gleichzeitig meldeten sich vor allem Vertreter und Landesverbände des Deutschen Philologenverbandes, der Realschullehrerverbände, die Industrieverbände und Handwerkskammern sowie – auf Bundes-, Landes- und Ortsverbandsebene – die CDU bzw. die CSU als Gegner zu Wort. Bis heute gibt es hinsichtlich dieser schulpolitischen Frontstellungen allenfalls geringfügige Modifikationen.

In die Diskussion um die Gesamtschule in der BRD gingen Anregungen aus entsprechenden internationalen Entwicklungen, vor allem aus den Schulreformen in Schweden und England (Comprehensive School), die dort seit etwa 1950 in Gang sind, und den USA ein, und die Bezugnahme auf die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR, der Sowjetunion und anderer sozialistischer Länder wurde zunehmend unvoreingenommener. Jedoch erfolgte, im Gegensatz zu der Behauptung mancher Gesamtschulkritiker, nirgends eine direkte, unkritische Übernahme im Ausland entwickelter Modelle.

Der Tatbestand, daß es historische Vorläufer des Gesamtschulgedankens gibt, der charakteristischerweise in gesellschaftlich-politischen Umbruchzeiten entstand – so in der Französischen Revolution (Ansätze bei Condorcet; der Lepeletier-Plan u. a.) und nach 1918 in Deutschland, insbesondere bei den Entschiedenen Schulreformern (»Elastische Einheitsschule«) – ist erst relativ spät in der Gesamtschuldiskussion betont worden; direkte Anknüpfungen an solche historischen Modelle hat es in der praktisch wirksam gewordenen Diskussion nicht gegeben.

1969 empfahl der Deutsche Bildungsrat in einem Gutachten die Einrichtung von »mehr als 40« wissenschaftlich zu begleitenden Versuchen mit Gesamtschulen in der

BRD. Im Schuljahr 1970/71 bestanden bereits 39 integrierte Gesamtschulen, und zwar vorwiegend in Hessen, NRW, Berlin und Hamburg, weitere 150 sind geplant oder in der Zwischenzeit bereits angelaufen. Die Zahl additiver Gesamtschulen liegt weitaus höher.

II. Genauere Begriffsbestimmung

Der Begriff »Gesamtschule« wurde und wird in der Diskussion nicht immer in gleicher Bedeutung verwendet. Zunächst sind sog. »additive Gesamtschulen« (auch »kooperative Gesamtschulen« bzw. »Schulzentren« oder »Schulkominate« genannt) von »Integrierten Gesamtschulen« zu unterscheiden. »Additive Gesamtschulen« führen einige der bisher getrennten Schularten räumlich in einem Schulkomplex zusammen und schaffen begrenzte Kooperationsformen zwischen Lehrern, Leitern und Schülern der im wesentlichen getrennt bleibenden Schulzweige; z. T. werden sie mit Förderstufen verbunden, meistens bemühen sie sich um etwas größere Durchlässigkeit zwischen den Schularten, als sie im traditionellen Schulsystem möglich ist. – Als »Integrierte Gesamtschulen«, auf die sich die folgenden Ausführungen beziehen, bezeichnet man Schulen, in denen die bisher getrennten Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium aufgelöst und in ein mindestens von Klasse 5 (in Berlin, bei sechsjähriger Grundschule, von Klasse 7) bis Klasse 10 reichendes, differenziertes Unterrichtssystem überführt werden. Dieses System gliedert sich in gemeinsamen Unterricht in einigen Fächern (*Kernunterricht*) und in differenzierten Unterricht in anderen Fächern, den sog. *Kursunterricht*. Letzterer umfaßt drei Grundformen: a) den gewöhnlich nach Niveau oder Eignung der Schüler gegliederten Fachleistungsunterricht, b) den Wahlpflichtunterricht und c) den wahlfreien Unterricht.

An allen Gesamtschulen können die Schüler den Hauptschul- oder Realschulabschluß oder die Berechtigung zum Übergang in eine gymnasiale Oberstufe erlangen – ein Tatbestand, der symptomatisch auf die unvermeidliche Orientierung der Gesamtschulen an den formellen Maßstäben des weiter dominierenden herkömmlichen Schulsystems hinweist. Z. T. sind die bestehenden oder geplanten Integrierten Gesamtschulen mit organisatorisch selbständigen Grundschulen verbunden, z. T. schließen Sekundarstufen II an, und zwar meistens mit gymnasialen Oberstufen, in wenigen Fällen umfassen sie gymnasiale und berufsbezogene Zweige. Die Einbeziehung von berufsfeldorientierten Bildungsgängen schon in den Klassenstufen 10 bzw. 9 und 10 (im Sinne der Berufsgrundschulen und der Berufsfachschulen) ist bisher nur in Einzelfällen geplant. Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer Eingliederung von Sonderschülern in Integrierte Gesamtschulen werden erst seit relativ kurzer Zeit erörtert; praktische Erfahrungen liegen hier – im Gegensatz etwa zur schwedischen Gesamtschule – noch nicht vor. Ein Drittel der 1970/71 in der BRD bestehenden Gesamtschulen waren Ganztagschulen, für weitere ist die entsprechende Überleitung geplant.

III. Zur Begründung der organisatorischen und didaktischen Struktur der Integrierten Gesamtschule

In der ersten Phase der Gesamtschuldiskussion, die bis etwa 1969/70 reichte, dominierten, z. T. mit unterschiedlicher Gewichtung, folgende Begründungsargumente: 1. Das Recht jedes jungen Menschen auf Bildung in einer sich als demokratisch verstehenden Gesellschaft (Dahrendorf: »Bildung ist Bürgerrecht«) sei im bisherigen Bildungswesen mit seiner frühen Festlegung auf unterschiedliche Schulformen nicht gewährleistet, weil, wie zahlreiche deutsche und internationale Untersuchungen er-

wiesen haben, a) für die Mehrzahl der Kinder mit 10 Jahren keine hinreichend sichere Prognose für die weiteren schulischen Bildungschancen gestellt werden könne, b) die sog. »Begabung« keine biologisch festgelegte Größe, sondern ein entwicklungsfähiges, erst an entsprechenden, relativ langfristig aufrechtzuerhaltenden Bildungsangeboten sich entfaltendes Potential sei, c) das herkömmliche Bildungssystem eine sozialschichtenspezifisch ungleiche »Auslese« zur Folge habe, durch die die Kinder aus sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen eindeutig benachteiligt würden, d) die Wirkungen klassen- bzw. schichtspezifischer Sozialisationseinflüsse, die ungleiche Lernausgangsbedingungen zur Folge haben, nur in einem Lernprozeß, der den benachteiligten Kindern die Anregungen der sozial Begünstigten möglichst lange zugute kommen läßt, wenn nicht kompensiert, so doch gemildert werden könne. – Die Gesamtschule solle durch ihre innere und äußere Unterrichtsorganisation mehr »Chancengleichheit« bzw. Verbesserung der Bildungschancen der sozial Benachteiligten erreichen, also mehr Unterschichtkindern bessere Schulabschlüsse (besonders »mittlere Reife« und Abitur) ermöglichen, jedoch ohne die Entwicklung der von ihrem familiären Bildungsmilieu stärker motivierten und geförderten Kinder zu hemmen.

2. Gegenüber den schematischen Festlegungen der Bildungsanforderungen und -möglichkeiten im bisherigen Schulsystem sollte die Gesamtschule der *Individualisierung und Differenzierung* des Bildungsprozesses mehr Raum bieten. Dieses Ziel, in Verbindung mit dem unter 1. Genannten, dominierte bei den Vorschlägen für das »Kursystem«, d. h. die Kombination einiger oder aller im folgenden zu nennenden Differenzierungsformen: a) Durchführung einiger Pflichtfächer, insbesondere Mathematik, Englisch, z. T. Deutsch, später auch der Naturwissenschaften, in Niveau- oder Eignungskursen; und zwar dominierte in der Bundesrepublik – im Gegensatz etwa zur fächerübergreifenden Bildung von Leistungsniveaus (streaming) an vielen englischen Comprehensive-Schools – von Anfang an das System der fachspezifischen Niveauekurse (setting), so daß ein Schüler in verschiedenen Fächern unterschiedlich anspruchsvollen Kursstufen angehören kann. Die einzelnen Kursstufen sollen mit Hilfe eines für alle gemeinsamen »Fundamentums« und durch ein System von Förder- und Liftkursen (für »aufsteigende« Schüler) möglichst lange durchlässig gehalten werden. b) Ein im Verhältnis zu den einzelnen Formen des bisherigen Schulsystems größeres Angebot an alternativ wählbaren Wahlpflichtfächern (z. B. 2. Fremdsprache oder Polytechnik). c) Innerhalb verbindlicher Pflichtfächer Differenzierung nach Grundkursen mit relativ geringer und Intensivkursen mit größerer Stundenzahl. d) Größeres Angebot an wahlfreien Arbeitsgemeinschaften.

3. Dem Kursunterricht mit einer stark differenzierenden Tendenz, der allerdings im Fundamentum ein integratives Element enthält, wird der *Kernunterricht* polar zugeordnet: In ihm sollen alle Schüler der Gesamtschule in Lehrgängen oder Projekten gemeinsame Lernerfahrungen machen. Der Kernunterricht umfaßt in den Plänen bzw. in der bisherigen Verwirklichung vor allem die Gesellschaftslehre bzw. Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde, 1 bis 2 Jahre lang den gesamten Deutschunterricht oder bestimmte Teilbereiche wie den Literaturunterricht, mehrere Jahre lang den Kunst- und Musikunterricht und 1 oder mehrere Jahre lang die naturwissenschaftlichen Fächer bzw. einen fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht. Individualisierung bzw. Gruppenbildung sind hier als Binnendifferenzierung des Unterrichts möglich.

4. Häufig wurde in der ersten Phase der Gesamtschuldiskussion als Zielperspektive

»soziale Koedukation« bzw. »soziale Integration« genannt. Von dem längeren gemeinsamen Lernen, den zahlreichen und differenzierteren Kontakten der Schüler verschiedener sozialer Klassen und Schichten und unterschiedlich entwickelter »Begabungsprofile« erwartete man, daß gesellschaftliche Bewußtseinsbarrieren und gesellschaftliche Vorurteile bei den Schülern schrittweise abgebaut oder ihr Entstehen verhindert werden könnten.

5. Die programmatische Aufhebung getrennter Schulformen und die inhaltlichen und unterrichtsorganisatorischen Änderungen, die in den Argumenten 1 bis 4 bereits angedeutet wurden, verwiesen, als sie in Angriff genommen wurden, sehr bald auf grundsätzlichere Probleme der Curriculumrevision. Die entsprechenden Bemühungen im Zusammenhang mit Gesamtschulversuchen verzahnten sich daher seit Ende der 60er Jahre immer dichter mit der generellen Diskussion um die Neuentwicklung von Curricula. Diese erhielt andererseits durch die Gesamtschule als die – mindestens einigen ihrer Programme nach – progressivste Schulform in der BRD besonders nachhaltige Impulse.

Die genannten 5 Aufgabenkomplexe, die – wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht – in den meisten Argumentationen von Theoretikern der Gesamtschule oder in den Programmen bestimmter Gesamtschulversuche auftauchen, können nun innerhalb verschiedener, prinzipieller Begründungszusammenhänge auftauchen; sie verbinden sich dort jeweils mit weiteren Argumenten. In der Rückschau lassen sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansätze bzw. leitende Motivationen im Sinne idealtypischer Konstruktionen herausheben. In den Veröffentlichungen und Stellungnahmen vermischen sich meistens Momente der beiden Grundansätze, jedoch ist in der Mehrzahl der Fälle die Dominanz eines der beiden Modelle nachweisbar:

Der *funktionale* oder *technokratische* Ansatz begründet die Forderung nach der Integrierten Gesamtschule vorwiegend mit dem Modernitätsrückstand des überkommenen Bildungswesens der BRD. Die Entwicklung der Industrie und der Technik führe einerseits zu erhöhten Anforderungen an Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen aller Mitglieder der Gesellschaft, zum anderen zu einem wachsenden Bedarf an Personen, die eine über den Hauptschulabschluß hinausreichende schulische Grundausbildung erworben haben. Gesamtschule solle diesen Anforderungen dadurch gerecht werden, daß sie durch günstigere Lernbedingungen das Begabungspotential gerade der bisher benachteiligten Sozialschichten besser ausschöpft und damit mehr Kindern Aufstiegsmöglichkeiten in der modernen Leistungsgesellschaft eröffnet; das Demokratie-Prinzip reduziert sich in diesem Ansatz weitgehend auf die so verstandene Chancengleichung. Sofern in diesem Ansatz die moderne Gesellschaft als eine in zunehmendem Maße von Wissenschaft bestimmte, sich ständig verändernde und auf Kooperation von Individuen und Gruppen angewiesene Industriegesellschaft interpretiert wird, fordert man, die Gesamtschule im Sinne der »Wissenschaftlichkeit«, der Inhalte und Lernverfahren, der Erziehung zur *Mobilität* sowie zur Fähigkeit zu »*lebenslangem Lernen*« und zur *Kooperation* im Dienste der Steigerung der *Effektivität* und der Lösung von sozialen Konflikten zu gestalten. Mit diesem Ansatz verbindet sich zum Teil die Erwartung, daß Gesamtschulen durch bessere Nutzung von Räumlichkeiten und Materialien, technischen Medien und Hilfsmitteln des Lehrens und Lernens und durch effektiven Einsatz der speziellen Qualifikationen einzelner Lehrer oder Lehrergruppen mindestens langfristig sich auch ökonomisch als zweckmäßiger im Vergleich mit dem herkömmlichen Schulsystem erweisen werden.

Der *gesellschaftskritisch-politische* und zugleich *pädagogisch-emanzipatorische* Ansatz versteht Gesamtschule primär als Mittel oder mindestens als Moment in einem langfristigen Änderungsprozeß, in dem es um die Durchsetzung von mehr Demokratie, Mitbestimmung, Emanzipation und sozialer Gerechtigkeit in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens geht, wobei die politischen Zielvorstellungen unterschiedlich klar präzisiert und unterschiedlich weitgehend sein können (z. B. H. von Hentig, H. G. Rolff, verschiedene Landesverbände der GEW, die Jungsozialisten, bestimmte Lehrergruppen in einzelnen Gesamtschulen). Von diesem Ansatz aus muß auch das Leistungskurssystem, mindestens in seinen bisher praktizierten Formen, als weitgehend problematisch und als Restbestandteil der sozialen Selektionstendenzen des alten Schulsystems erscheinen; die Forderungen nach grundlegender Curriculumrevision, nach Aufklärung gesellschaftlicher Verhältnisse im Unterricht, nach möglichst weitgehender Überwindung der Isolierung der Einzelfächer zugunsten fächerübergreifenden Unterrichts und praxisbezogener Projekte, nach kritischer Revision des herkömmlichen Leistungsbeurteilungssystems, nach sozialem Lernen (als Erfahrung solidarischer Formen des Lernens bzw. der Lösung von Problemen), nach Durchleuchtung der in der Schule sich spiegelnden gesellschaftlichen Grundkonflikte, nach Schülermitbestimmung im Unterricht und nach Demokratisierung der inneren Schulstruktur (kollegiale Schulleitung, Beteiligung von Schülern und Eltern an Entscheidungsprozessen u. ä.) treten in den Vordergrund. Von diesen Akzenten aus müssen dann die früher genannten organisatorischen und didaktischen Kennzeichen der Gesamtschule teils modifiziert, teils revidiert werden (–z. B. die gesellschaftstheoretisch naive Zielsetzung der »sozialen Integration« –), teils erhalten jene Momente einen untergeordneten Stellenwert.

IV. Arbeitssituation der Gesamtschulen und empirische Untersuchungen.

Die bisherigen Gesamtschulversuche haben fast durchweg, und zwar in zunehmendem Maße unter hohem Anpassungsdruck gestanden, den ihre Gegner und die hinter den überkommenen, weiterführenden Schulen stehenden Gruppen in der Öffentlichkeit erzeugten und weiterhin erzeugen: Man mißt sie weitgehend nicht an ihren eigenen, schon gar nicht an den im gesellschaftskritisch-politischen Ansatz formulierten Zielen, sondern an denen des traditionellen Systems und erzeugt so innerhalb der Gesamtschulen vielfach einen starken Leistungsdruck. Die zuständigen Kultusministerien und Schulbehörden haben diesem Druck vielfach nachgegeben und den Schulen nicht hinreichende Unterstützung gewährt: Die Aufgaben, die sich aus dem in den meisten Fällen notwendigen Aufbau neu entstehender Schulen ergeben; der Tatbestand, daß diese Schulen vielfach in Neubaugebieten mit einer stark fluktuierenden, noch nicht konsolidierten Bevölkerung liegen, wodurch bei vielen Schülern zusätzliche psychologische Probleme auftreten; die Notwendigkeit für die neu zusammengestellten Lehrerkollegien, die Curricula und die Organisationspläne weitgehend selbst zu erarbeiten; der oft sehr kurze Planungszeitraum; die unzulängliche Vorbereitung der Lehrer auf die neuen Aufgaben von ihrer vorangehenden Ausbildung oder Schulerfahrung her – diese Schwierigkeiten wurden meistens nicht in ausreichendem Maße, und zwar zunehmend weniger, durch zusätzliche Personalstellen, erhebliche Verminderung der Lehrerpflichtstundenzahl und der Klassenstärken, hinreichende räumliche und sächliche Ausstattung usw. ausgeglichen. Infolgedessen sind die meisten Leiter und Lehrer der Gesamtschulen überlastet, die im Sinne der Zielsetzungen der

Gesamtschulen notwendigen differenzierten Fördermaßnahmen für Schüler mit ungünstigen Ausgangsbedingungen können nur unzulänglich realisiert werden, der verfehlte Leistungsvergleich mit den traditionellen weiterführenden Schulen (der schon deshalb sinnwidrig ist, weil die Gesamtschule ja auch die bisherigen Hauptschüler einschließt) erschwert die Orientierung am Prinzip der Chancenverbesserung für sozial benachteiligte Schüler und für soziales Lernen.

Die empirischen Untersuchungen, die bisher zu Teilaspekten der Gesamtschulpraxis durchgeführt worden sind, haben unterschiedliche Ergebnisse erbracht oder werden unterschiedlich interpretiert.

a) Die bisher üblichen und in der Gesamtschulpraxis wie in der öffentlichen Diskussion einseitig dominierenden Formen des Leistungskurs-Systems haben eine begrenzte Erhöhung des Anteils von Arbeiterkindern in anspruchsvolleren Niveauekursen, also eine gewisse Chancenverbesserung im Vergleich zum dreigliedrigen Schulwesen erbracht; trotzdem tritt auch hier ein schichtenspezifisches Gefälle auf, und zwar zunehmend mit der Klassenstufe. Die Schüler mit den schwächsten Lernausgangsbedingungen, die nach vorwaltender Praxis in den niedrigsten Kursen zusammengefaßt werden, scheinen in der Mehrzahl der Fälle von der Bildung der relativ homogenen Leistungsgruppen am wenigsten, die Schüler der mittleren Niveaugruppen am meisten zu profitieren.

Diese Erfahrungen und Ergebnisse haben in einigen Gesamtschulen zu Versuchen mit flexibleren Differenzierungsformen geführt: Es wird mindestens in den ersten 1 bis 2 Jahren auch in »Kursfächern« (vor allem Mathematik und Englisch) nicht in langfristigen, fachspezifischen Niveaugruppen (mit gewöhnlich nur zwei Umstufungsmöglichkeiten pro Jahr) gearbeitet, sondern in 4- bis 6-wöchigen Phasen, die jeweils zweifach untergliedert sind: In der ersten Teilphase wird der jeweils anstehende Lernschritt im für alle gemeinsamen Curriculum (Fundamentum) in heterogen zusammengesetzten Großgruppen eingeführt, in einer zweiten Teilphase wird diese Einführung in relativ homogenen Kleingruppen, die nach Lerntempo, Lernschwierigkeiten oder -möglichkeiten verschiedener Schülergruppen zusammengestellt werden, wiederholt und gesichert und/oder ausgebaut und vertieft; der nächste Lernschritt im Fundamentum wird dann wieder von allen gemeinsam in der heterogen zusammengesetzten Großgruppe begonnen usw.

b) Die Untersuchungen über die »soziale Integration« bzw. das »soziale Lernen« in der Gesamtschule erlauben noch keine zusammenfassenden Schlüsse. Die bisherige Dominanz des Leistungskurssystems scheint den Abbau von sozialen Vorurteilen und den Aufbau von Sozialkontakten zwischen Kindern verschiedener Sozialschichten z. T. zu erschweren, es gibt aber auch Belege für positive Teilergebnisse. Sofern überhaupt eine Zusammenfassung der unter a) und b) angedeuteten Untersuchungsergebnisse möglich ist, kann man von begrenzten Teilerfolgen angesichts einiger Ziele der Integrierten Gesamtschule sprechen. Die von den konservativen Gesamtschulgegnern z. T. aufgestellte Behauptung, die Gesamtschule sei gescheitert, ist nachweisbar eine gezielte Fehlinterpretation der bisherigen Untersuchungen und Erfahrungen.

V. Politisch-ökonomische Kritik der Gesamtschule.

Neben die konservative Kritik, die der Gesamtschule u. a. Leistungsneuvellierung und -verfall, Vermassung, Negierung »wertfreier Bildung« zugunsten einseitig gesellschaftlich-politischer Orientierung vorwirft, ist seit 1969 eine Richtung der Gesamt-

schulkritik getreten, die von der politischen Ökonomie des Ausbildungswesens auszugehen beansprucht. Für sie ist die Gesamtschule nicht Widerpart, sondern Ausdruck der technokratischen Tendenz, die Ausbildung der Jugend effektiver und kostensparender auf die sich verändernden Bedürfnisse der spätkapitalistischen Leistungsgesellschaft im Interesse der herrschenden Gruppen, insbesondere der Klasse der Kapitalisten, auszurichten: Verbesserung der Qualifikationsstruktur im Hinblick auf die Verwissenschaftlichung der Produktion, höhere Mobilität im Dienste der Anpassung an den schnellen technischen Wandel, Schaffung gewisser neuer »kultureller Bedürfnisse« zur Steigerung der Absatzmöglichkeiten der Industrie (einschließlich der »Kulturindustrie«), illusionäre Vorspiegelung von Chancengleichheit (Aufstiegsmöglichkeiten) und »sozialer Integration« zur Verschleierung des weiter bestehenden Klassengegensatzes, rein formale »Demokratisierung« zur Sicherung der Massenloyalität mit dem bestehenden System, rentablere Nutzung räumlicher und sächlicher Ausstattung. Zwar sehen einige der zu dieser Gruppe gehörenden Kritiker, daß es innerhalb der Gesamtschule widersprüchliche Tendenzen gibt, die sie jedoch als bloße Widerspiegelung der *internen* Widersprüche der spätkapitalistischen Entwicklung deuten (z. B. zwischen langfristigen und kurzfristigen Interessen innerhalb des Systems). Der weiterreichende Aspekt des marxistisch verstandenen Widerspruchsprinzips, nämlich die Möglichkeit, daß auch Schulentwicklungen im Kapitalismus Momente enthalten, die über diese Gesellschaftsformation hinaustreiben, wird nur von einigen dieser Kritiker zum Ausdruck gebracht und als Ansatzpunkt politisch-pädagogischer Handlungsmöglichkeiten für progressive Lehrer-, Schüler- und Elterngruppen in der und durch die Gesamtschule verstanden. Bei den anderen Kritikern dagegen wirkt ihr letztlich doch bekundetes Eintreten für die Gesamtschule theoretisch unvermittelt. Recht und Grenze der politisch-ökonomischen Kritik sind bislang noch nicht ausdiskutiert. Folgende, in den bisherigen Verlautbarungen weitgehend fehlende Differenzierungen und Problematisierungen dürften für eine produktive Fortführung der Diskussion notwendig sein: a) die Unterscheidung zwischen den Motiven und Zielsetzungen der Gesamtschul-Befürworter einerseits und den bei der Realisierung wirksam werdenden ökonomisch-gesellschaftlichen Zwängen andererseits; b) die historisch und empirisch zu fundierende polit-ökonomische Untersuchung der Frage, ob einerseits der Staat in seiner Bildungspolitik und andererseits pädagogische Theorie und Praxis in so direkter Abhängigkeit von Kapitalinteressen stehen, wie es die bisherige Kritik unterstellt; c) die Unterscheidung zwischen Bedingungen für das Bildungswesen und speziell die Gesamtschule, die sich aus der in allen Industriestaaten beobachtbaren wissenschaftlich-technischen Entwicklung der Produktivkräfte ergeben, und solchen, die aus spätkapitalistischen Produktionsverhältnissen hervorgehen; erst eine solche Unterscheidung erlaubt die angemessene Analyse der je spezifischen, z. T. widersprüchlichen Beziehungen zwischen beiden Komponenten; d) die Differenzierung zwischen ökonomischen Bedingungen der Gesellschaft und den innerhalb dieser ökonomischen Rahmenbedingungen relativ selbständigen und spannungsvollen Entwicklungen in verschiedenen Teilbereichen des »Überbaus« – z. B. in Politik oder Kultur –, jeweils unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für das Bildungswesen bzw. die Gesamtschule.

Unter dem Gesichtspunkt eines emanzipatorischen Erkenntnis- und Handlungsinteresses kann aus den bisherigen Erfahrungen und Diskussionen über die Integrierte Gesamtschule und aus den wissenschaftlichen Untersuchungen die Konsequenz ge-

zogen werden, daß eine Überwindung der Mängel und Schwierigkeiten nicht durch weitere Anpassungen an die Kriterien des traditionellen Schulsystems, sondern nur durch konsequentere Verfolgung der Zielsetzungen, die sich aus dem gesellschaftskritisch-politischen und zugleich pädagogisch-emanzipatorischen Ansatz ergeben, zu erwarten ist.

WOLFGANG KLAFFKI

→ Bildungsplanung, Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungswesen, Chancengleichheit, Curriculum – Didaktik, Demokratie – Demokratisierung, Differenzierung, Gesamthochschule, Innovation, Klasse – Schicht, Lehrer – Lehrerausbildung, Mitbestimmung, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Schulversuch, Unterricht.

LITERATUR

- Bechert, G. (Hrsg.): Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim: Beltz 1971. Böhlow, G. (u. a.): Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform. Weinheim: Beltz 1972. Burst, R. (u. a.) (Hrsg.): Weinheimer Gesamtschul-Curricula. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Butschkau, U., Kl.-J.: Tillmann: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. München: Juventa Verl. 1972. Cube, Felix v.: Gesamtschule – aber wie? Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1972. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart: Klett 1969. = Gutachten u. Studien d. Bildungskommission. Bd 12. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn: Bundesdruckerei 1968. = Empfehlungen der Bildungskommission. Edelstein, W.: Odenwaldschule. Eine differenzierte Gesamtschule. Frankfurt/M.: Hirschgraben-Verl. 1967. Frommberger, H., H. G. Rolff (Hrsg.): Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann 1970. Frommberger, H., H.-G. Rolff, W. Spiess: Gesamtschule – Wege zur Verwirklichung. Braunschweig: Westermann 1969. Frommelt, B., G. Rutz (Hrsg.): Gesamtschulen in Hessen. Hannover: Schroedel 1972. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Hessen (Hrsg.): Die Gesamtschule. Frankfurt/M.: Selbstverl. 1971. Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1969. Hitpaß, J., H. R. Laurien, R. Mock: Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule. Drei Gutachten. Bamberg: Bayerische Verlagsanst. 1971. Hoffmann, V.: Der Klassencharakter der Gesamtschule. Berlin: Rossa Verl. 1972. Jöllenbeck, P.: Gesamtschule in Idee und Gestalt. Beiträge zu ihrer Entwicklung von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue Dt. Schule Verl.-Ges. 1970. Keim, W. (Hrsg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1973. Klaffki, W., A. Rang, H. Röhrs: Integrierte Gesamtschule u. Comprehensive School. 2. Aufl. Braunschweig: Westermann 1972. Kuhn, J.: Sozialarbeit in der Gesamtschule. Essen: Neue Dt. Schule Verl.-Ges. 1972. Lohmann, J. (Hrsg.): Gesamtschule – Diskussion und Planung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1970. Mastmann, H. (Hrsg.): Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule. Schwalbach: Wochenschau-Verl. 1971. Rang, A., W. Schulz (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. 3. Aufl. München: Piper 1971. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis. Bd 8. Sander, Th., H.-G. Rolff, G. Winkler: Die demokratische Leistungsschule. 3. Aufl. Hannover: Schroedel 1971. Schannewitzky, G.: Gesamtschule und berufliches Schulwesen. Köln: R. Müller 1970. = Schriften zur neuen Unterrichtspraxis. Bd 1. Sienknecht, H.: Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. 2. Aufl. Weinheim: Beltz 1970. = Pädagogische Studien. Bd 16.

Gesellschaft

Gesellschaft bezeichnet einen Gesamtzusammenhang sozialen Handelns und Verhaltens, der sich im Austausch und Zusammenwirken arbeitsteiliger Tätigkeiten der Menschen konstituiert. Der Begriff entsteht im Zuge der Entfaltung frühbürgerlicher Sozial- und Geschichtsphilosophie, in der Gesellschaft schließlich wesentlich als »bürgerliche Gesellschaft« (Adam Ferguson) verstanden und tendenziell dem Staat entgegengesetzt wird, während mit der Herausbildung der realwissenschaftlichen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen sich die Einbeziehung des Staates in die »Gesamtgesellschaft« als deren Moment durchsetzt. Zugleich wird der Begriff Gesellschaft auf Sozialzusammenhänge der außermenschlichen Biosphäre angewandt.

Gesellschaft wird im klassischen gesellschaftswissenschaftlichen Positivismus vor allem als ein arbeitsteiliges Gefüge von erzeugenden und/oder austauschenden Tätigkeiten begriffen, deren Zusammenhang als Ganzes sich in der Besonderung gegenüber der Sphäre außermenschlicher Natur herstellt, auf welche gesellschaftliche Aktivität einwirkt (Auguste Comte) oder der gesellschaftliche Aktivität sich anpaßt (Herbert Spencer). Menschliche Vergesellschaftung entwickelt sich wesentlich als diese Besonderung durch universelle Fortschritts- oder Evolutionsprozesse und erhält zugleich ihre grundlegende Verfassung durch Selbststeuerungs- oder Selbstorganisierungsprozesse aufrecht, ein Gedanke, dessen reale gesellschaftliche Funktion in der Bestätigung der historisch gegebenen kapitalistischen Gesellschaftsverfassung besteht. Während diese Modelle von Gesellschaft von den Theoretikern in den Vereinigten Staaten zunächst übernommen und immanent kritisiert werden (Lester Frank Ward; William Graham Sumner), entwickeln sich im Europa des ausgehenden 19. Jahrhunderts typologische Lehren der Vergesellschaftung, welche den im klassischen Positivismus mitgedachten Entwicklungscharakter von Gesellschaft tendenziell zugunsten der Annahme verschiedenartiger und zeitlich aufeinander folgender, wenn auch realhistorisch verbundener Gesellschaftszustände fallenlassen. So werden bei Emile Durkheim die Vergesellschaftungstypen der »mechanischen« und der »organischen Solidarität« und bei Ferdinand Tönnies die Vergesellschaftungsformen »Gemeinschaft« und »Gesellschaft« einander gegenübergestellt, wobei der Gedanke des arbeitsteiligen Zusammenhangs sozialer Aktivität jedoch erhalten bleibt.

Der hier angelegte oder schon ausgeführte Gedanke, Vergesellschaftung sei eine Ordnung *sui generis* und unabhängig von natürlichen und historischen Faktoren zu analysieren, setzt sich im Abbau der Vorstellung umfassender Gesellschaft zugunsten von Konzepten spezifisch sozialer, letzten Endes interaktioneller Zusammenhänge menschlicher Tätigkeiten fort, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weite Bereiche der Gesellschaftswissenschaften bestimmt. Indessen gewinnt die Idee umfassender Vergesellschaftung und damit der Begriff der Gesellschaft im Zuge der Auseinandersetzung der Sozialwissenschaften mit Problemen der nichtindustriellen Gesellschaften, schon seit der funktionalistischen Kulturtheorie (Bronislaw Malinowski), erneut Bedeutung. Zugleich nötigt die Entwicklung nichtkapitalistischer Vergesellschaftungsformen in den sozialistischen Gesellschaftssystemen zu einer erneuten Reflexion des Gesamtzusammenhangs bürgerlicher Gesellschaft, welche sich in der Regel mit einer Abstraktion von der Verschiedenartigkeit dieser beiden Formen industrieller Gesellschaft verbindet (David Aberle, Marion Levy).

Diesem dogmengeschichtlichen Kontext entspringt die strukturell-funktionale Konzeption sozialer Systeme von Talcott Parsons, die, ansetzend bei dem Konstrukt der

Interaktion gegeneinander vereinzelter Akteure (Parsons 1951), schrittweise zu einem Entwurf relativ autarker Gesamtsysteme von Gesellschaft ausgearbeitet wird. Deren innere Struktur ist durch die Untergliederung in ökonomische, politische, soziale und kulturelle Subsysteme bestimmt, während die Außenbeziehungen einen funktionellen Zusammenhang menschlicher Aktivität mit der Sphäre einer durch physikalisch-organische Bedingungen dargestellten Wirklichkeit einerseits und der Sphäre einer durch sinnhafte Regelungen repräsentierten Wirklichkeit andererseits bilden (Parsons 1966). Grundzug der Entwicklung solcher Gesellschaft ist eine funktionelle Verbesserung des gesellschaftlichen Selbstbehauptungsvermögens durch zunehmende arbeitsteilige Differenzierung, was auch einen Zuwachs an Produktivität und Kreativität vergesellschafteter Aktivität einschließt und wesentlich eine Bekräftigung der sozialen Integration durch rationellere Muster hierarchischer Schichtung bedingt (Parsons 1971). Unter weitgehendem Verzicht auf eine empirisch gehaltvolle Konzeption solcher gesellschaftlicher Binnenverhältnisse hat die methodisch über Parsons hinausweisende Theorie gesellschaftlicher Systeme von Niklas Luhmann die funktionalen Beziehungen zwischen Gesellschaftssystemen und einer komplexeren Systemumwelt in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Als wesentliche Leistung und Begründung gesamtgesellschaftlicher Systeme zugleich gilt hier eine als Komplexitätsreduktion bezeichnete sinnhafte Systemaktivität, welche zugleich eine Verengung und eine Erweiterung von bestimmbareren Feldern möglicher Zustände und Ereignisse zuwege bringt und hierdurch Evolution verwirklicht (Luhmann 1970; Luhmann, in: Habermas/Luhmann 1971).

Während in diesen Modellen von Gesellschaft die Bedingungen der Möglichkeit einer Entfaltung produktiver und kreativer Potenzen von Vergesellschaftung unerhellte bleiben und damit auch die Bedingungen der Entwicklung von Gesellschaft schließlich ungeklärt sind, beruht die historisch-materialistische Theorie der Gesellschaft seit Karl Marx und Friedrich Engels gerade auf einem Konzept der Möglichkeit der Entfaltung von Vergesellschaftung. Die Idee des gesellschaftlichen Arbeitsteilungszusammenhangs, der in den meisten nichtmarxistischen Konzeptionen festgehalten wird, wird in der marxistischen Theorie in dem Sinne ausgearbeitet, als hier als Grundzug von Gesellschaft das in sich differenzierte und integrierte Gesamtsystem menschlicher Produktion erscheint, dessen Funktion insgesamt ist, menschliche Bedürfnisse zu befriedigen und zu entwickeln und außermenschliche Natur zu verändern und anzueignen. Insofern kann dieses gesellschaftliche Produktionssystem – oder System materieller gesellschaftlicher Praxis – auch als Form des Austauschs von Energien und Materialien zwischen menschlicher und außermenschlicher Natur begriffen werden. Als Voraussetzung der fortschreitenden Arbeitsteiligkeit von Produktion und damit ihres gesellschaftlichen Charakters gilt die – durch den Fortschritt von Arbeitsteilung ihrerseits gesteigerte – spezifische Befähigung menschlicher Arbeit zur Erzeugung eines die Subsistenzmittel übersteigenden Mehrprodukts, das aufgrund einer Entfaltung der Arbeitsproduktivität mittels kooperativen und kommunikativen Zusammenwirkens sowie, im Falle bereits differenzierter gesellschaftlicher Arbeit, insbesondere vermittels produzierter Entwicklungsmittel erzielt werden kann (Engels 1876). Daher gelten in Gesellschaften, welche urgesellschaftliche Zustände überwunden haben, Arbeitskraft und Produktionsmittel als wesentliche Elemente des gesellschaftlichen Systems und die Art ihres Zusammenwirkens als konstitutiv für die gesellschaftliche Struktur oder die gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse – was Karl Marx am

Funktionszusammenhang von lohnabhängiger, ausgebeuteter Arbeit und sich verwertendem, akkumulierendem Kapital für die kapitalistische Gesellschaft ausgearbeitet hat (Marx 1867 ff). Die Steigerung der Produktivkraft der geteilten gesellschaftlichen Arbeit (Produktivkraftentwicklung) und des Grades der gesellschaftlichen Beherrschung der außermenschlichen Natur, welche sich in der Form der bislang klassenteiligen Produktionsverhältnisse vollzieht, begründet hiernach nicht nur die Möglichkeit der evolutionären Entfaltung menschlicher Vergesellschaftung überhaupt, sondern auch die revolutionäre Aufhebung veralteter Gesellschaftsformen durch Systeme, deren Typus dem erreichten Stand der Naturauseinandersetzung angemessener ist. Insofern Gesellschaft hiernach stets in geschichtlich bestimmten Formen (ökonomische Gesellschaftsformationen) auftritt, gilt der marxistischen Gesellschaftslehre der unspezifische Begriff »Gesellschaft« als abstrakt.

Unabhängig von der historischen Formbestimmtheit von Gesellschaftssystemen lassen sich Probleme der Erhaltung und Entwicklung von Gesellschaft formulieren, welche für menschliche Vergesellschaftung überhaupt charakteristisch sind. Solche Probleme betreffen insbesondere die Dimensionen der Organisation und Regulierung der gesellschaftlichen Praxis der Menschen. Als arbeitsteilige Tätigkeit, welche sich dinglicher wie gedanklicher Entwicklungsmittel bedient und die Momente körperlicher wie geistiger Praxis in sich enthält, bedarf gesellschaftliche Praxis der Integration durch relativ konstante Strukturen oder Produktionsverhältnisse. Diese Integration muß die Entfaltung des arbeitsteiligen Praxiszusammenhangs ebenso wie dessen Steuerung bewerkstelligen. Während eine solche Integration differenzierter gesellschaftlicher Praxis in klassenantagonistischen Gesellschaften mittels der jeweiligen sozialökonomischen Mechanik von Arbeitsleistung und Arbeitsaneignung zustande kommt, stellt sie in nachkapitalistischen Gesellschaftsformen ein rational zu lösendes soziales und politisches Problem dar. Solche Funktionen gesellschaftlicher Reproduktion schlechthin begründen spezifische Problembereiche einer gesellschaftstheoretisch konstituierten Soziologie und Politologie. Alle vergesellschaftete Praxis ist ferner auf die Übernahme von Arbeitsfähigkeiten und Arbeitswerkzeugen, insbesondere von begrifflichen Entwürfen und schriftlichen Aufzeichnungen angewiesen, welche vorangegangene Generationen hervorgebracht haben und die aktuell weiterzuentwickeln sind. Diese Praxis vollzieht sich zudem wesentlich im Rahmen tradierter Grundstrukturen der Gesellschaft, insbesondere der gegebenen Arbeitsverhältnisse, deren Sinn und Nutzen als verbürgt gelten mag, aber auch strukturell unterprivilegierten Klassen und Schichten fragwürdig werden kann. Für eine *gegebene* Gesellschaftsform stellt die Rezeption und Kritik dieser Tradition im Rahmen der gegebenen Verhältnisse angesichts des steten Nachwachsens der Bevölkerung ein dauerndes Problem dar. Was unter dem Gesichtspunkt der Einpassung von heranwachsenden und erwachsenen Individuen in eine *gegebene* gesellschaftliche Lebenswelt als Sozialisationsprozeß erscheint, vollzieht sich unter dem Gesichtspunkt der Sicherung des Bestandes und der Entwicklung gesellschaftlicher Systeme als Prozeß der Transformation vor- und nichtsozialer Lebensäußerungen in bestimmte, den Bestands- und Entwicklungsbedürfnissen der Gesellschaft angemessene soziale Formen (Martindale 1966). Während diese Vergesellschaftung vor- und nichtsozialer Lebensäußerungen mittels familialer und kultureller Institutionen sich in antagonistischen Gesellschaften überwiegend als gesellschaftliche Akquisition von Lebensäußerungen nach Maßgabe der Anforderungen soziostrukturell festgelegter Rollen und Positionen vollzieht, stellt sie in

nachkapitalistischen Gesellschaftsformen ein Problem dar, das wesentlich durch die Herstellung einsehbarer Vermittlungen von gesellschaftlichen Ansprüchen und individuellen Bedürfnissen gelöst werden muß. Die allgemeine gesellschaftliche Aufgabe der Vergesellschaftung vor- und nichtsozialer Lebensäußerungen begründet spezifische Problembereiche einer gesellschaftstheoretisch konstituierten Erziehungswissenschaft und Sozialpsychologie.

Zu den weithin ungelösten Problemen der Theorie der Gesellschaft gehören durchaus solche Bereiche des Bezuges von gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Prozessen zu mikrosozialen Beziehungen. Doch bedarf auch die Konzeption der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse und Entwicklungen der weiteren Ausarbeitung. Kein Konsens besteht insbesondere über den Begriff der gesellschaftlichen Struktur – die die marxistische Theorie mit dem Begriff der klassenantagonistischen Produktionsverhältnisse zu fassen sucht – und seines Verhältnisses zum Begriff der Sozialstruktur (vgl. Tjaden-Steinhauer/Tjaden 1973). Auch gehört die Ausarbeitung der Theorie des Prozesses von Gesellschaft, insbesondere im Verhältnis zur Evolution der umgreifenden Natur, zu den ungelösten Aufgaben der Theorie der Gesellschaft.

KARL-HERMANN TJADEN

→ Arbeit, Dialektik, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Gesellschaftswissenschaften, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Sozialisation, System – Systemtheorie.

LITERATUR

- Aberle, D. F., A. K. Cohen, A. K. Davis, M. J. Levy, F. X. Sutton: The functional prerequisites of a society. In: *Ethics*. 60 (1950), S. 100–111. Bollhagen, P.: *Gesetzmäßigkeit und Gesellschaft. Zur Theorie gesellschaftlicher Gesetze*. Berlin: VEB Deutscher Verl. der Wissenschaften 1967. Comte, A.: *Soziologie. (Cours de philosophie positive. [Teilausg. dt.])*. 2. Aufl. Bd 1–3. Jena: Fischer 1923. = Sammlung sozialwissenschaftlicher Meister. Bd 8–10. Durkheim, E.: *De la division du travail social*. 7. Aufl. Paris: Pr. Univ. de France 1960. Engels, F.: Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen, (1876). In: Marx, K., F. Engels: *Werke*. Bd 20. Berlin: Dietz 1968. Ferguson, A.: *Abhandlung über die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft (Essay on the history of civil society [dt.])*. Jena: Fischer 1904. = Sammlung sozialwissenschaftlicher Meister. Bd 2. Habermas, J., N. Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Köln, Opladen: Westdt. Verl. 1970. Maciejewski, F. (Hrsg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion* von K. Eder, B. Willms (u. a.). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. Malinowski, B.: *Die Dynamik des Kulturwandels. (The dynamics of culture change [dt.])*. Wien (usw.): Humboldt-Verl. 1951. = Sammlung Die Universität. Bd 24. Martindale, D.: *Institutions, organizations, and mass society*. Boston: Houghton Mifflin Co. 1966. Marx, K.: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*, (1867) Bd 1–3. In: Marx, K. u. F. Engels: *Werke*. Bd 23–25. Berlin: Dietz 1968–1969. Parsons, T.: *The social system*. New York: Free Pr. 1964. Parsons, T.: *Societies. Evolutionary and comparative perspectives*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1966. Parsons, T.: *The system of modern societies*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1971. Spencer, H.: *Die Principien der Sociologie (The principles of sociology. [dt.])*. Bd 1–3. Stuttgart: Schweizerbart 1875. Tjaden-Steinhauer, M., K. H. Tjaden: *Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus. Beitrag zur Analyse der*

Sozialstruktur unter besonderer Berücksichtigung der BRD. Stuttgart: Enke 1973.
 Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie.
 Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1963.

Gesellschaftswissenschaften

Gesellschaftswissenschaften bemühen sich um systematische Darstellungen und Deutungen gesellschaftlicher Verhältnisse und/oder sozialer Beziehungen der Menschen, die sie als spezifische Dimension der Wirklichkeit überhaupt realwissenschaftlich zu erfassen suchen. Die Gesellschaftswissenschaften entwickeln sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zunächst im Rahmen der frühbürgerlichen Geschichts- und Sozialphilosophie und verselbständigen sich im Zuge der Durchsetzung und Selbstbehauptung der bürgerlichen Gesellschaft zu eigenständigen Disziplinen. Über die Grenzen und die Untergliederung des Gesamtbereichs Gesellschaftswissenschaften gibt es bis heute keine Einigkeit. Hinsichtlich der Abgrenzung der Gesellschaftswissenschaften von anderen Wissenschaften ist fraglich, ob die unter der Bezeichnung »Geisteswissenschaften« betriebenen Wissenschaften ganz oder teilweise den Gesellschaftswissenschaften zuzurechnen sind; ist ungeklärt, ob historische Erkenntnis, insbesondere die der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, in einem Spannungs-, einem Ergänzungs- oder in einem Unterordnungsverhältnis zu den Gesellschaftswissenschaften steht; ist strittig, ob und wie weit sozial- und geschichtsphilosophische Aussagen das Erkennen in den Gesellschaftswissenschaften begründen oder beschränken helfen; und besteht schließlich Uneinigkeit darüber, ob die Wirtschaftswissenschaften den Gesellschaftswissenschaften zuzurechnen sind und welchem Stellenwert in Zusammenhang damit dem Begriff Sozialwissenschaften zukommt. Dementsprechend unklar ist auch die innere Gliederung des Bereichs Gesellschaftswissenschaften: wenn auch die Gesellschaftswissenschaften zumindest durch die Soziologie, Politologie, Kultur- und Sozialanthropologie und Ethnologie gebildet werden und nach wohl vorherrschender Auffassung jedenfalls auch die Erziehungswissenschaften, die Sozialpsychologie, die Verwaltungswissenschaften, die Arbeitswissenschaften und bestimmte wirtschafts- wie rechtswissenschaftliche Disziplinen in das Spektrum der Gesellschaftswissenschaften eingehen, so bleibt doch die Frage nach dem Verhältnis dieser Zweige zueinander, die zuweilen etwa mit der Behauptung einer grundlegenden Rolle der Soziologie beantwortet wird, durchaus unklar. Daraus folgt schließlich, daß über den Gegenstandsbereich und die Verfahrensweise von Gesellschaftswissenschaften weder in der wissenschaftstheoretischen Diskussion noch in der Diskussion der Disziplinen der Gesellschaftswissenschaften untereinander Einigkeit besteht. Der Gebrauch des Begriffes Gesellschaftswissenschaften kann daher nicht durch einen aktuellen und universellen Konsensus der betroffenen Wissenschaftler gerechtfertigt werden. Legitimiert werden kann er lediglich in der Darstellung einer wissenschaftlichen, historisch entfalten und aktuell bedeutsamen Strategie, deren Konstitution auf einen Begriff menschlicher Vergesellschaftung verweist. In der Tat haben die verschiedenen, heute zu den Gesellschaftswissenschaften zu rechnenden Disziplinen und ihre lehrgeschichtlichen Traditionen ihren kleinsten gemeinsamen Nenner in der Annahme einer wie immer interpretierten Gesellschaftlichkeit oder Sozialität der menschlichen Existenz, auf deren Erforschung die einzelwissenschaftliche Aktivität letztlich zielt. Daher ist

unter gesellschaftswissenschaftlicher Strategie der Entwurf einer systematischen wissenschaftlichen Aktivität zu verstehen, die auf theoretische Aussagen über die Erscheinungen und Inhalte der realen Gesellschaftlichkeit oder Sozialität der menschlichen Lebenssphäre abzielt. Solche gesellschaftswissenschaftlichen Strategien treten an die Stelle von geschichts- und sozialphilosophischen Deutungen menschlicher Lebensverhältnisse als Teil eines natur- oder geisteshistorischen Ganzen in dem Maße, als die Verselbständigung bürgerlicher Gesellschaftlichkeit im Gefolge der bürgerlichen Revolution gesellschaftliche Interessen an der Rechtfertigung, Entfaltung, Verbesserung oder Aufhebung dieser Gesellschaftsform begründet. So können wir, bei Vernachlässigung von gegenrevolutionären und sozialreformerischen Strategievarianten, vom zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts an zwei grundlegende Muster realwissenschaftlicher Gesellschaftslehre unterscheiden: die Sozialwissenschaft des klassischen Positivismus (Auguste Comte, Herbert Spencer), welche die evolutionäre Setzung und Entfaltung sozialer Handlungs- und Verhaltensbeziehungen beschreiben will, und die Gesellschaftslehre des historischen Materialismus (Karl Marx, Friedrich Engels), welche die revolutionäre Entstehung und Aufhebung materieller gesellschaftlicher Praxisverhältnisse zu erhellen unternimmt. Die Herausbildung kapitalistischer Arbeits- und Austauschbeziehungen zwischen den Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft zwingt ihre Anhänger wie Gegner zur Ausarbeitung der Strukturen tätiger Vergesellschaftung, vermittels derer sich die praktischen Interessen von Bourgeoisie und Proletariat artikulieren lassen.

Die seitherige Entwicklung der Gesellschaftswissenschaften läßt sich bis zu einem gewissen Grade als eine freilich ungradlinige Entfaltung dieser Versionen gesellschaftswissenschaftlicher Strategie begreifen. Ein Nachvollzug dieser Lehrentwicklungen hat auf seiten der historisch-materialistischen Gesellschaftswissenschaften theoretische Schwankungen zwischen naturgeschichtlichen und geistesgeschichtlichen Begründungen gesellschaftlicher Verhältnisse zu vermerken, welche offenbar das Prinzip der geschichtlich-materiellen Konstitution dieser Verhältnisse durchbrechen und denen insbesondere die Ausarbeitung des Begriffs der sozialökonomischen Struktur gesellschaftlicher Praxis (»ökonomische Gesellschaftsformation«) durch Wladimir Iljitsch Lenin gegenübersteht (Hahn 1968, 57 ff). Die differenzierte dogmengeschichtliche Entfaltung der nichtmarxistischen Gesellschaftswissenschaften hingegen ist – insbesondere in der Ökonomie (Napoleoni 1968) und in der Soziologie (Tjaden 1972) – hauptsächlich durch eine erst in neuerer Zeit wieder problematisierte Verengung des Gegenstandsbereichs zu bloßen Handlungs- und Verhaltensbeziehungen gekennzeichnet, welche sich als Wechselbeziehungen individueller Akteure in sozialen Gebilden oder ökonomischen Märkten als Interaktionssysteme darstellen lassen, freilich in der jüngeren Theorieentwicklung wieder als Ausdruck umfassenderer gesellschaftlicher Entwicklung gelten. Die heute konkurrierenden Ansätze zu einer realwissenschaftlichen Gesellschafts- oder Sozialwissenschaft lassen sich so nur noch gebrochen auf ihre historischen Strategie-Vorbilder beziehen. So stehen neben den Mustern sozialer Verhaltens- und Handlungsbeziehungen zwischen Positions- und Rollenträgern, welche den Gegenstand generalisierender empirischer Sozialwissenschaft darstellen sollen (George Caspar Homans, John Rex), die Entwürfe autarker gesellschaftlicher Sinn- oder Aktionssysteme sowie ihres Umweltbezugs (Alfred Radcliffe-Brown, Talcott Parsons, Niklas Luhmann), die den seit den dreißiger Jahren entwickelten funktionalistischen Systemtheorien entspringen, deren empirischer Gehalt freilich zuweilen zweifelhaft ist. Und neben der

Konzeption des antagonistischen Systems materieller gesellschaftlicher Praxis, auf das sich die historisch-materialistische Gesellschaftstheorie bezieht (Maurice Dobb, Erich Hahn), steht die Idee des Spannungsverhältnisses von verdinglichter gesellschaftlicher Objektivität und vernünftigem vereinzelter Subjekt, innerhalb dessen die Reflexionen Kritischer Theorie sich ansiedeln (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Jürgen Habermas), deren Anspruch, Gesellschaftstheorie zu sein, freilich nicht unbestritten ist. Hinzukommt, daß in manchen Disziplinen der Gesellschaftswissenschaften seit längerem auch theoretische Ansätze gebräuchlich sind, welche von der Idee einer systematischen Realwissenschaft von Gesellschaftlichem sich abheben, auch wenn sie sich zuweilen mit ihr verbinden wollen: etwa die historische Behandlung der Gegenstände der Politologie (z. B. Wolfgang Abendroth), die entscheidungstheoretische Begründung von Verwaltungswissenschaft (z. B. Herbert A. Simon), das hermeneutische Verständnis pädagogischer Sachverhalte (z. B. Theodor Litt), die strukturalistische Interpretation ethnologischer Gegebenheiten (z. B. Claude Lévi-Strauss) und typologische Konzeptionen wirtschaftlicher Verhältnisse (z. B. Walter Eucken). Die neuere Entwicklung in verschiedenen Disziplinen der Gesellschaftswissenschaften dient hierzulande freilich zur Herausarbeitung zweier – auf den ersten Blick einander völlig widersprechender – Strategien, welche durchaus den Strategievarianten der frühen einzelwissenschaftlichen Gesellschaftswissenschaften in der Mitte des 19. Jahrhunderts ähneln: einmal wird für ein Konzept von Vergesellschaftung plädiert, das diese als ein umfassendes und sich entwickelndes System der Gesellschaft darstellt und den Bereich der zwischenmenschlichen Handlungen und Verhaltensakte zugunsten einer Gesamtkonzeption der menschlich-gesellschaftlichen Lebenssphäre überschreitet; zum anderen werden Entwürfe von Gesellschaftlichkeit im Sinne einer sinnhaft oder adaptiv vermittelten Interaktion von Akteuren vertreten, welche den Bereich der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse zugunsten der Betrachtung interindividueller Sozialbeziehungen vernachlässigt. Die Theorie gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse tendiert, unter dem Einfluß der allgemeinen Systemtheorie und des sozialwissenschaftlichen Funktionalismus, seit Talcott Parsons und insbesondere Niklas Luhmann mehr und mehr dazu, sich als eine Theorie der Entwicklung von Gesamtgesellschaften und ihrer Auseinandersetzung mit spezifischen Umwelten zu verstehen (Luhmann in: Habermas/Luhmann 1971; Maciejewski 1973). In ihrer historisch-materialistischen Ausprägung versteht sie sich als Theorie sozialökonomisch konstituierter Gesellschaftssysteme, welche die gesellschaftlich-praktische Auseinandersetzung von menschlicher und außermenschlicher Natur regeln und die vermöge dieser Praxis in regelmäßiger Weise (»gesetzmäßig«) sich entfalten und einander ablösen (Bollhagen 1967). Die Konzeption sozialer Interaktion, welche eine der empirisch-analytischen Forschungslogik verhaftete Theorie mit Konsequenz auf Reaktionszusammenhänge individuellen Verhaltens reduziert (Malewski 1967), ohne damit wirklich systematisch-empirische Sozialwissenschaft zu begründen (Eberlein 1971), wird in der neueren Diskussion überwiegend mit einer Theorie der Bedingungen verknüpft, unter denen zielgerichtetes Handeln oder sich anpassendes Verhalten verschiedener Akteure sich zur sozialen Interaktionsbeziehung verbinden. Insbesondere bemüht sich der aus der Kritischen Theorie hervorgegangene Ansatz einer Theorie kommunikativer Kompetenz darum, die Konstitution sozialer Kommunikationsbeziehungen in einer Theorie der Bedingungen möglicher Rede überhaupt zu erhellen (Habermas in: Habermas/Luhmann 1971). Die Verschiedenheit der Intentionen und Dimensionen der Entwürfe

totaler gesellschaftlicher Systeme einerseits und elementarer sozialer Interaktionen andererseits, die sich zudem teilweise mit konträren wissenschaftstheoretischen Orientierungen verbinden, lassen die hierzulande aktuellen Varianten gesellschaftswissenschaftlicher Strategie in der wissenschaftsöffentlichen Diskussion zumeist als einander ausschließende Erkenntnisweisen erscheinen.

Dabei ist die Frage des wechselseitigen Verhältnisses beider Entwicklungsrichtungen der Gesellschaftswissenschaften durchaus ungeklärt und bislang kaum zum Problem erhoben. Soweit dies geschehen ist, wird dieses Verhältnis insbesondere in Hinblick auf die Beziehung von historisch-materialistischer Gesellschaftstheorie und systematisch-empirischer Sozialwissenschaft diskutiert. Für die Analysen des ›Kapitals‹ von Karl Marx hat Rüdiger Bubner die Einheit von systematischer Gesellschaftstheorie und Realwissenschaft herausgestellt, die sich der logischen Herstellung des Zusammenhangs verdankt, der die Realität der kapitalistischen Welt wiedergibt (Bubner 1973). Grundsätzlich hat Erich Hahn hinsichtlich des Verhältnisses von gesellschaftlichem System und sozialen Beziehungen postuliert, daß die empirische Konstatierbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse das Erscheinen dieser Verhältnisse in empirischen Merkmalen der gesellschaftlichen Beziehungen der Individuen zueinander einschließt (Hahn 1968). Auf der Ebene einzelwissenschaftlicher Aussagen hat Klaus Mollenhauer die mit der kapitalistischen Produktionsweise entfalteten gesellschaftlichen Verhältnisse des Warentausches, welcher die Vereinzelung der warentauschenden Akteure gegeneinander einschließt, als Voraussetzung eines bestimmten Modus ihrer sozialen Interaktion – nämlich der Verzerrung der kommunikativen Beziehungen – beschrieben und damit ein für alle Gesellschaftswissenschaften generalisierbares Muster der Vermittlung von Gesellschaftstheorie und Interaktionskonzept bereitgestellt (Mollenhauer 1972). Es läßt sich nämlich aufweisen, daß die sich entwickelnden antagonistischen Produktionsverhältnisse als die konstitutive Struktur der kapitalistischen Gesellschaftsform vermittelt einer zunehmenden Vergesellschaftung der sozialökonomischen Praxis selbst in regelmäßigen sozialen Aktivitäten von Positions- und Rollenträgern erscheinen und durch diese verwirklicht werden, wodurch die Individuen dem gesellschaftlichen Reproduktionszwang zunehmend unterworfen werden (Tjaden in: Hülst 1973).

Die Ausarbeitung des Verhältnisses von Gesellschaftstheorie und Interaktionskonzept in den Gesellschaftswissenschaften auf der Ebene der inhaltlichen Korrespondenzen in den verschiedenen Disziplinen stellt ein weitgehend ungelöstes Problem dar. Mit ihm verbindet sich die Aufgabe der Reflexion des Verhältnisses von empirischer systematischer Sozialwissenschaft und materialistisch-historischer Gesellschaftswissenschaft auf methodisch-wissenschaftstheoretischer Ebene. Die Behauptung der wechselseitigen Exklusivität beider Momente entspringt wesentlich der Verhärtung der Fronten im steckengebliebenen wissenschaftstheoretischen Streit zwischen Kritischem Rationalismus und Kritischer Theorie (Adorno u. a. 1969), von Entwürfen von Gesellschaftswissenschaft also, welche die Ansprüche und Möglichkeiten jener beiden Momente der Gesellschaftswissenschaften keineswegs abdecken.

KARL HERMANN TJADEN

→ Erziehungswissenschaft, Gesellschaft, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Kommunikation, Kritische Theorie, Materialismus, Positivismus – Kritischer Rationalismus, System – Systemtheorie, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Adorno, Th. W., H. Albert, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Pilot, K. R. Popper: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Berlin, Neuwig: Luchterhand 1969.

Bollhagen, P.: Gesetzsmäßigkeit und Gesellschaft. Zur Theorie gesellschaftlicher Gesetze. Berlin: VEB Deutscher Verl. der Wissenschaften 1967.

Bubner, R.: Dialektik und Wissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 597.

Eberlein, G.: Theoretische Soziologie heute. Von allgemeinen Sozialtheorien zum soziologischen Kontextualmodell. Stuttgart: Enke 1971.

Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971.

Hahn, E.: Historischer Materialismus und marxistische Soziologie. Berlin: Dietz 1968.

Hofmann, W.: Gesellschaftslehre als Ordnungsmacht. Die Werturteilsfrage heute. Berlin: Duncker u. Humblot 1961. = Erfahrung u. Denken. Bd 8.

Hülst, D., K. H. Tjaden, M. Tjaden-Steinhauer: Methodenfragen der Gesellschaftsanalyse. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Konstitution und sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. Frankfurt/M.: Fischer-Athenäum 1973.

Jochimsen, R., H. Knobel (Hrsg.): Gegenstand und Methoden der Nationalökonomie. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1971. = Neue Wissenschaftl. Bibliothek. Bd 45.

Maciejewski, F. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Beiträge zur Habermas-Luhmann-Diskussion von K. Eder, B. Willms (u. a.). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973.

Malowski, A.: Verhalten und Interaktion. Tübingen: Mohr 1967. = Die Einheit d. Gesellschaftswissenschaften. Bd 6.

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen d. Erziehungswissenschaft. Bd 1.

Napoleoni, C.: Grundzüge der modernen ökonomischen Theorien. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 244.

Tjaden, K. H.: Soziales System und sozialer Wandel. Untersuchungen zur Geschichte und Bedeutung zweier Begriffe. Mit einem Nachwort über gesellschaftswissenschaftliche Entwicklungstheorie. Stuttgart: Enke 1972.

Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1965. = Neue wissenschaftliche Bibliothek. Bd 6.

Wehler, H. (Hrsg.): Geschichte und Soziologie. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1972. = Neue wissenschaftliche Bibliothek. Bd 53.

Grundschule

Funktion, Reform und Probleme der gegenwärtigen Grundschule sind begründet in ihrer geschichtlichen Entwicklung, in den gesellschaftlichen Verhältnissen und in ihrer Stellung im gesamten Schulsystem.

Die ideengeschichtliche Entwicklung zu einer für alle gemeinsamen Grundschule führt durch vier Jahrhunderte von der Muttersprachschule des Comenius über Schriften, Schulpläne und Schulgesetzentwürfe Rousseaus, Condorcets, Steins, Fichtes, Stüverns, Schleiermachers und Kerschensteiners zu den politischen Programmen des Allgemeinen deutschen Lehrervereins und der Sozialdemokratie (Nave 1961). Als eine »für alle gemeinsame Grundschule«, auf der sich »das mittlere und höhere Schulwesen« aufbaut, wurde sie im Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung verankert. Damit und in der Folge durch das Reichsgrundschulgesetz vom 28. 4. 1920 war ein erster und richtungsweisender Schritt zur Demokratisierung des Schulwesens getan: an die Stelle eines Säulenprinzips, nach dem schon mit der Vorschule die unterschiedlichen Schulformen und damit die Kinder nach sozialen Schichten getrennt wurden, trat das Gabelungsprinzip, bei dem diese Isolierung erst nach einer vierjährigen gemeinsamen Grundschulzeit für alle Kinder durch gesonderte Schulzweige eintreten sollte.

Unverkennbar und bis heute wirksam jedoch blieb der Kompromißcharakter dieser Lösung, die zwischen den Forderungen der Sozialdemokratie, des Deutschen Lehrervereins sowie der Einheitsschulbewegung einerseits und den konfessionell oder klassengesellschaftlich begründeten Positionen des Zentrums und der Konservativen andererseits ausgehandelt wurde (Reichsminister des Inneren 1921; Schorb/Fritzsche 1966): Eine nur vierjährige für alle gemeinsame Grundschule in einem sich dann in Schulzweige aufteilenden und die Schüler schichtenspezifisch isolierenden System konnte eine soziale Integration, die Aufhebung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Benachteiligungen und eine individuelle Förderung nach »Anlage und Neigung« (Artikel 146 der Weimarer Reichsverfassung) nicht herbeiführen (Schwartz 1969); hinzu kam, daß die Grundschule im Vergleich mit anderen Schulformen am dürftigsten ausgestattet, mit dem geringsten Unterrichtspotential versehen und ihr die kleinste Zahl von häufig kurz ausgebildeten Lehrern zugeteilt wurde. So blieb sie infolge der politischen Verhältnisse und aufgrund der äußeren Bedingungen im Widerspruch zu den vielfältigen pädagogischen Intentionen der Weimarer Zeit (Wenzel 1970) weithin eine Ausleseschule, die die »eigentliche Schulfähigkeit« (Flitner 1954, 134) lediglich herbeizuführen hatte.

Diese Grundschulkonzeption wurde nach 1945 bestätigt und weitergeführt. Noch 1962 wiederholte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen seine Bemerkung aus dem Rahmenplan, daß »die Grundschule eine pädagogische Haltung und unterrichtliche Verfahren gewonnen (habe), die zwar der weiteren Ausgestaltung und Festigung, aber keiner grundsätzlichen Wandlung bedürfen« (Deutscher Ausschuß 1962). Erst 1969 wurden bei dem aus Anlaß des 50jährigen Bestehens der Weimarer Grundschule durchgeführten Grundschulkongreß in Frankfurt die Befunde der Begabungs- und Lernforschung sowie der Sozial- und Erziehungswissenschaften für eine Reform der Grundschule wirksam gemacht und in bildungspolitische Forderungen umgesetzt (Schwartz 1970).

Mit dem Begriff *Grundschule* werden seitdem eine erweiterte Aufgabe, anders gewichtete Prinzipien, veränderte Erziehungsstile, neue Lernbereiche und eine andere Funktion innerhalb des Schulsystems gekennzeichnet.

Die überlieferte, aber nicht gelöste *Aufgabe einer grundlegenden Bildung und Erziehung für alle* erfährt damit eine Erweiterung und Intensivierung: Die primäre Sozialisation in der Familie schafft in bezug auf Sprache, Verhalten, Motivation u. a. unterschiedliche Ausgangslagen (H. G. Rolff 1971), die im wesentlichen schichtenspezifisch bestimmt sind (Bernstein 1959) und angesichts der tradierten Schulanforderungen, -leistungskriterien und -beurteilungen zu Benachteiligungen oder Bevorzugungen einzelner Kinder (Kemmler 1967; Klein 1965) und zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Schichtung führen (Mollenhauer 1969). Mit dem Prinzip einer »kompensatorischen Erziehung«, welche solche Unterschiede nicht als Defizite abwertet, sondern als Differenzen aufnimmt, erfüllt die Grundschule ihren bildungspolitischen Auftrag, solche Benachteiligungen und Verfestigungstendenzen abzubauen.

Nach den Ergebnissen der Begabungs- und Lernforschung (Deutscher Bildungsrat 1969) ist dieses Ziel um so eher zu erreichen, je zeitiger und intensiver das *Prinzip der frühkindlichen Förderung* angewandt wird (Deutscher Bildungsrat 1969; 1973). Es gilt als gesichert, daß entgegen der Annahme von einer festlegenden und einschränkenden Anlage wie Reifung eine individuell angemessene frühe Förderung die Lern-

fähigkeit, Lernbereitschaft und -motivation von Kindern besonders wirksam steigern und die künftige Lerngeschichte grundlegend beeinflussen kann.

Diese so präzierte und damit für die Lebensgeschichte des einzelnen wie für die Entwicklung der Gesellschaft entscheidende Aufgabe der Grundschule ist nur in einem *selektionsfreien Primarbereich* zu erfüllen, der hinsichtlich Beginn, Dauer und Übergang nicht durch einseitige Leistungsanforderungen späterer Schulstufen mit einem selektierenden Leistungsdruck belastet ist. Es erscheint daher pädagogisch erstrebenswert, bei den zeitlichen, materiellen und inhaltlichen Rahmenvorgaben für Lernprozesse die *Kontinuität in der individuellen Entwicklung* und entsprechend in Lernsequenzen und Anforderungen zu sichern.

Diese in einer sich demokratisierenden Gesellschaft bildungspolitisch selbstverständlichen und erziehungswissenschaftlich begründeten Prinzipien erfordern zu ihrer Verwirklichung auch eine *Neubestimmung der Grundschule innerhalb des gesamten Schulsystems*. Sie darf nicht mehr nur eine vierjährige gemeinsame Vorschulzeit in einem sich dann in Schulzweige und -formen aufspaltenden System sein, sondern sie muß als Fundament einer Gesamtschule den weiterführenden Schulaufbau mitbestimmen, sowie Richtung und Reichweite der individuellen Schullaufbahn eröffnen. Dazu ist eine *Umwandlung der Grundschule in den Primarbereich* vorgesehen. Dieser umfaßt vier Schülerjahrgänge oder, bei Einbeziehung der Orientierungsstufe in diesen Bereich, sechs Schülerjahrgänge und ist in zwei oder drei Zweijahresstufen gegliedert: Eingangsstufe, Grundstufe und gegebenenfalls Orientierungsstufe. Diese Stufen sind Einheiten mit besonderer pädagogischer Zielsetzung und gleichzeitig im Rahmen des kontinuierlichen Verlaufs der Bildungsprozesse aufeinander bezogen. Als längerfristige Zielsetzung bei dieser Strukturänderung wird empfohlen, alle Kinder zum ersten Termin nach Vollendung des 5. Lebensjahres einzuschulen (Deutscher Bildungsrat 1970).

Dieser für mehrere Lösungen im Primarbereich offene Strukturplan des Bildungsrates bestimmt das *Spannungsfeld für die weitere Entwicklung* der Grundschule.

Eine unter Ausschluß der Orientierungsstufe auf vier Jahre beschränkte und vom Sekundarbereich I abgeteilte Grundschule beschwört die Gefahr herauf, daß die überlieferte Grundschule lediglich nach unten für die Fünf- bis Achtjährigen ausgedehnt wird; allein die mit der Einführung des früheren Schuleintrittsalters gewonnene zusätzliche Zeit und die damit verbundene Ausdehnung zu einem fünf- bis siebenjährigen Primarbereich schafft die Voraussetzungen für eine Schulreform von unten, bei der die genannten politischen, sozialen und pädagogischen Aufgaben durch Veränderung der Stufung, der Lernbereiche und Lehrverfahren dauerhaft gelöst werden können.

Das erfordert in bezug auf *Struktur und Stufung*: Zwischen dem Elementarbereich für die Drei- und Vierjährigen und dem angestrebten Primarbereich für die Fünf- bis Neun- (bzw. Elf-)jährigen ist ein enger Zusammenhang herzustellen; bei der Vorverlegung des Einschulungsalters um ein Jahr wird der veränderten Auffassung von der Lernbereitschaft und -fähigkeit des Kindes Rechnung getragen. Eine allgemeine Regelung dieses früheren Schuleintritts nach dem Pflichtprinzip ist der Wahlentscheidung nach dem Freiwilligkeitsprinzip vorzuziehen, da letzteres häufig zu einer weiteren Benachteiligung der ohnehin benachteiligten Kinder führt. Die Gliederung in Eingangs-, Grund- und Orientierungsstufe darf nicht zu einer Abgrenzung führen, sie soll vielmehr gegenüber den Jahrgangsklassen weiterreichende Entwicklungszeiträume

eröffnen. Anstelle der proklamierten Startchancengleichheit kann allein in einem solchen Kontinuum die Längsschnittchancengleichheit verwirklicht, der Schulanfang in der Eingangsstufe von seinen derzeitigen Belastungen befreit (Rother 1968) und Zurückstellungen wie Sitzenbleiben auf ein Mindestmaß beschränkt werden.

Die angestrebte Umwandlung der Grundschule in einen Primarbereich erfordert jedoch vor allem auch eine *Veränderung der pädagogischen Konzeption* und eine *Neubestimmung wie Neuordnung der Lernbereiche*. Gegenüber der verengenden Zielvorstellung einer Grundschule als dem »Schonraum einer ruhig reifenden Kindheit, in der die Kinder in der Atemluft des Friedens und der Freude zu sich selber finden sollten«, bedeutet dies vor allem eine Erweiterung der pädagogischen Konzeption. Besonders in der Eingangsstufe ist die Brücke von der primären zur sekundären Sozialisation zu schlagen (Krappman 1971) und sind zugleich die Möglichkeiten einer emanzipatorischen Erziehung anzubahnen. Sozialerziehung und soziales Lernen in Partner- und Gruppenarbeit, Gespräch, Rollenspiel und Vorhaben gewinnen gegenüber dem früheren Frontalunterricht gerade für die Grundschule an Bedeutung; eine entsprechende Veränderung der Lehrerrolle führt zu einem sozialintegrativen Erziehungsstil (Tausch), mit dem nicht in erster Linie Kulturgut transportiert und Techniken trainiert, sondern Problemsituationen gestiftet werden, welche die Eigeninitiative der Kinder herausfordern und ihre Denkprozesse anleiten. Soziales Lernen und sozialintegrativer Erziehungsstil ermöglichen zudem eine innere Differenzierung an gleichen Aufgaben nach individuellem Interesse, Begabung, Tempo u. a. Auch in bezug auf *Lerninhalte* und ihre *Gliederung in Lernbereiche* zeichnet sich bei der Umwandlung von der Grundschule in einen Primarbereich ein Spannungsfeld ab. Der Gesamtunterricht und der heimatkundliche Sachunterricht der Weimarer Grundschule sind als didaktische Prinzipien abgelöst, Elemente aber in dem situativen Bezug, dem Ausgang von der Individuallage, der Bevorzugung von konkretem Handeln und der Schrittfolge von Handlung, Vorstellung und Symbolen bei der Darstellung von Erfahrung bewahrt worden. Eine für den Primarbereich jedoch völlig neue Akzentuierung ist die prinzipielle Forderung nach einer *wissenschaftlichen Orientierung* der Lerninhalte und Lernprozesse (Deutscher Bildungsrat 1971). Die Anfänge der Naturwissenschaften, der Sozialwissenschaften sowie der modernen Mathematik und Linguistik sollen in elementarer Form Eingang in den Primarbereich finden.

In Anlehnung an die amerikanische Curriculumdiskussion sind besonders zwei Ansätze wirksam geworden und auch in deutschen Programmen adaptiert worden: sie werden in den Stichworten »Struktur der Disziplin« (Spreckelsen 1971) und »Prozesse als Inhalte« (Tütken 1971) zusammengefaßt; diese disziplinentorientierten Ansätze stehen in Spannung zu stärker situativen und »kindgemäßen« Konzeptionen des Sachunterrichts. Bei der Neugliederung der Lernbereiche in der Grundschule lassen sich folgende Tendenzen erkennen:

- Neugliederung des bisherigen Gesamtunterrichts als Sachunterricht, in dem soziale und gesellschaftliche sowie naturwissenschaftlich-technische Inhalte und Verfahren, dazu historisch-kulturelle Gehalte angemessen berücksichtigt werden;
- Ablösung eines grammatikalisch orientierten Sprachlehreunterrichts durch Sprachförderung in Handlungs- und Kommunikationssituationen;
- Betonung der fachspezifischen Aufgaben im Kunst-, Musik-, Werk- und Sportunterricht;
- Artikulation und Herauslösung des Erlernens von »Kulturtechniken« in Lehrgängen;

– Einführung von neuen Lernbereichen, z. B. einer ersten Fremdsprache.

Als *besondere Probleme*, die sich aus der Umwandlung der Grundschule in einen Primarbereich ergeben haben, sind abschließend zu nennen:

- a) Der wissenschaftlich begründeten Bedeutung des frühen Lernens und seiner individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Auswirkung ist noch nicht durch eine Gleichstellung des Kinderrechts auf Schulbildung Rechnung getragen worden.
- b) Um die Realität der Grundschule in Übereinstimmung mit den Grundgesetznormen (Art. 2, Art. 3) zu bringen, wäre der besondere »Notstand« dieser Schulstufe durch bessere Ausstattung, Erhöhung des Unterrichtspotentials und eine Angleichung der Lehrer-Schüler-Relation an die folgenden Schulstufen erforderlich.
- c) Die im Strukturplan gesetzten Ziele (Längsschnittchancengleichheit, Vermittlung von primärer und sekundärer Sozialisation, wissenschaftsorientierter Unterricht u. a.) und ihre in Rahmenrichtlinien sichtbar werdende Konkretisation erfordern eine angemessene Zeitdimension und lassen sich nicht in einer vorverlegten vierjährigen Grundschulzeit verwirklichen.
- d) Eine lediglich frühere Einschulung bei gleichen Außenbedingungen und ohne entscheidende inhaltliche Veränderungen muß zu Verfrühung und Verschulung führen; nur im Zusammenhang des Primarbereiches und in enger Verbindung mit Elementarbereich und Orientierungsstufe kann eine Schulreform von unten durch die Eingangsstufe mit Aussicht auf Erfolg eingeleitet werden.
- e) Diese Reform steht und fällt mit der Ausbildung ihrer Lehrer; bisher sind für sie noch keine befriedigenden wissenschaftlichen Studiengänge entwickelt worden; hinzu kommt, daß sie in bezug auf Dauer des Studiums und Besoldung in besonderer Weise benachteiligt sind.
- f) Die in Ansätzen eingeleitete Unterrichtsforschung für die Grundschule bedarf erheblichen Ausbaus.

Die Austragung dieser Probleme insgesamt ist bestimmt durch einen Zielkonflikt zwischen zwei Auffassungen, von denen die eine auf die Bewahrung von Vorrechten – u. a. auch der Erwachsenen gegenüber Kindern – beharrt, während die andere auf eine Veränderung im Sinne einer sich demokratisierenden Gesellschaft – und damit u. a. auch im Zukunftsinteresse der Heranwachsenden – zielt. Diese Probleme sind daher gesellschaftlichen Ursprungs, und ihre Lösung bedarf neben dem pädagogischen vor allem des politischen Engagements.

ERWIN SCHWARTZ

→ Bildungswesen, Chancengleichheit, Demokratie – Demokratisierung, Gesamtschule, Klasse – Schicht, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialisation, Vorschulerziehung.

LITERATUR

Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: Heintz, P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule*. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1959, S. 52–79. Bruner, J. (Hrsg.) (u. a.): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett 1971. *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* (Hrsg.): *Bemerkungen zur Arbeit der Grundschule*. Stuttgart: Klett 1963. = Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 6. *Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission* (Hrsg.): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Bundesdr. 1970. = Empfehlungen der Bildungskommission. Flitner, W.: *Die vier Quellen des Volksschulgedankens*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1954. Kemmler, L.: *Erfolg und Versagen in der Grund-*

schule. Göttingen: Hogrefe 1967. Klein, G.: Persönlichkeitsentwicklung in der Schule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1965. = Anthropologie u. Erziehung. Bd 16. Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971. = Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung. Nave, K.-H.: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim: Beltz 1961. Rolff, H. G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 4. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Gesellschaft u. Erziehung. Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969. = Gutachten und Studien der Bildungskommission. 4. Rother, I.: Schulanfang. 7. Aufl. Frankfurt: Diesterweg 1969. Schorb, A., K. Fritzsche: Schulerneuerung in der Demokratie. Stuttgart: Klett 1966. Schwartz, E.: Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann 1969. Schwartz, E. (Hrsg.): Bericht des Grundschulkongresses 1969. Bd 1 – Begabung und Lernen im Kindesalter. Bd 2. Ausgleichende Erziehung in der Grundschule Bd 3. Inhalte grundlegender Bildung. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule 1970. Spreckelsen, K. (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Frankfurt: Diesterweg 1970 ff. Tausch, R., A. M. Tausch: Erziehungspsychologie. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1965. Tütken, H. (u. a.): Weg in die Naturwissenschaft. In: Unterricht Heute. 23 (1972) 2, S. 61–80. Wenzel, A. (Hrsg.): Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1970. = Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Bd 46. Zentralinstitut f. Erziehung u. Unterricht (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Berlin, Leipzig: Quelle u. Meyer 1921. Zeitschrift: *Die Grundschule*. Braunschweig. 1 (1969) ff.

Gruppe – Gruppendynamik

In der Soziologie (Mills 1969) wurde der Begriff »Gruppe« um die Jahrhundertwende gebräuchlich; Autoren wie Cooley, Durkheim, Simmel und Tönnies sind mit seiner Entstehung verbunden. Er diente zunächst zur Bezeichnung einer sozialen Struktur zwischen Gesellschaft und Individuum, weil letzteres nicht unmittelbar, sondern nur vermittelt durch Gruppen in die gesellschaftliche Totalität eingegliedert vorgestellt wurde. Gruppen werden deshalb gelegentlich als »Agenturen der Gesellschaft« bezeichnet. Für die Soziologie ist die Gruppe in erster Linie als soziale Struktur, als funktionierendes soziales System interessant. In der Sozialpsychologie ist gewöhnlich nicht von Gesellschaft, sondern von »Masse« die Rede, wenn man von großen Kollektiven spricht (Reiwald 1948). Hier dient die Einführung des Begriffs Gruppe vor allem dazu, die spekulative Massenpsychologie zu überwinden und Beziehungen in kleinen Gruppen der empirischen Untersuchung zugänglich zu machen (Hofstätter 1957). Während der soziologische Begriff Gruppe einen relativ großen Umfang hat, wurde er in der Sozialpsychologie bald spezifischer benutzt und zu einem Schlüsselbegriff: Gruppendynamik als experimentelle Kleingruppenforschung. Was heute als Gruppendynamik bekannt ist, unterscheidet sich allerdings grundlegend von jenem gleichnamigen älteren Forschungsfeld, das zwischen 1930 und 1960 seinen Höhepunkt hatte. Während ehemals vom außenstehenden Wissenschaftler insbesondere untersucht wurde, wie sich einzelne in Gruppen (z. B. einem spezifischen Gruppenklima) verhalten (Bastine 1972; Brandt/Köhler 1972; Feger 1972; Kruse 1972; Scharmann 1972), stehen heute zunehmend Selbstuntersuchung und die Selbstaufklärung

sowie solidarisches Handeln von Gruppen im Zentrum des Interesses (Bahr 1972; Bussiek 1971; Grossmann 1971; Horn 1972; Richter 1974).

Wie in der Sozialpsychologie konnte man auch in der Soziologie Tendenzen beobachten, sich überhaupt auf die Untersuchung sozialer Gruppen zu beschränken und andere Bezugsrahmen, vor allem Bewegungsgesetze gesellschaftlicher Totalität wegen angeblicher empirischer Unzugänglichkeit zu vernachlässigen. In kommunikationswissenschaftlichen Ansätzen werden die Fachgrenzen zwischen Soziologie und Sozialpsychologie heute wieder verwischt, denn die Erforschung interpersonaler Kommunikation ist nur interdisziplinär voranzutreiben (Graumann 1972). Damit kommen in der Kleingruppenforschung auch Theorieelemente zur Geltung, die über diesen Rahmen hinaus und auf den gesamtgesellschaftlichen Stand der Rationalität verweisen, wie z. B. Sprache, Symboltheorie, Systemtheorie.

Der Begriff Gruppe hat wegen seiner mannigfaltigen Strapazierung über seine umgangssprachliche Verwendung hinaus keinen fest umrissenen Sinn gewinnen können. Seine Bedeutung ist in aller Regel sinnvoll nur aus einem Beiwort oder dem Kontext des jeweiligen Autors zu entnehmen. Lediglich einige Hinweise auf häufig benutzte Merkmale sollen genannt werden: 1. Räumlichzeitliche Überschaubarkeit für die Mitglieder; eine gewisse Größenordnung, die persönliche Beziehungen und explizites und/oder implizites gemeinsames Handeln ermöglicht, darf deshalb nicht überschritten werden. 2. Damit hebt sich die Gruppe für ihre Mitglieder wie für andere als soziales Gebilde von anderen ab und ermöglicht eine gegenseitige Orientierung innerhalb und nach außen. 3. In Gruppen, die länger existieren als jene, die z. B. bei grün gemeinsam die Straße überqueren, so in Arbeitsgruppen, bilden sich aufgrund von Kooperation, gemeinsamen äußeren und/oder inneren Bedingungen, formale und/oder informelle Rollenstrukturen und Statusunterschiede sowie gemeinsames Verhalten nach außen. Besonders bekannt wurde eine Definition von Cooley (1909), der den persönlichen, unmittelbaren Kontakt, z. B. in der Familie und Nachbarschaft, als Merkmal hervorhob und solche Gruppen Primärgruppen nannte im Gegensatz zu den Sekundärgruppen wie Staat, Klassen, Parteien, deren Mitglieder durch rationale Organisation vermittelten Kontakt haben.

Von Bedeutung für die Entwicklung und die gesellschaftliche Funktion der Kleingruppenforschung war die Entdeckung der informellen Gruppe. Elton Mayo fand am Beginn der dreißiger Jahre, daß sich gegen die tayloristische Arbeitsorganisation (Arbeitszerlegung im Sinne der Gewinnmaximierung) Formen des Widerstandes bildeten, die nicht ausdrücklich organisiert wurden. Die Erforschung und Kenntnis solcher Gesetzmäßigkeiten wurden in erster Linie benutzt, um die in der herrschenden Sozialstruktur zur Geltung kommenden Interessen, insbesondere im Produktionssektor durchzusetzen (zur Kritik: Baritz 1960). Von diesen Studien ausgehend, wurde die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Gruppe relevant. Erstere ist eine ausdrücklich organisierte, letztere eine ohne ausdrückliche Absprache sich herstellende Form gemeinsamen Handelns, um Wünsche zu artikulieren und durchzusetzen. Auch die Soziometrie Morenos ist eines der Verfahren, das in sozialtherapeutischer Absicht entstand. Indem Sympathie und Antipathie in kleinen Gruppen gemessen wurden, sollten Reibungen zwischen informellen Gruppenstrukturen und von außen vorgeschriebenen Organisationsprinzipien sichtbar und dem social engineering zugänglich gemacht werden. Betriebssoziologie und Pädagogik haben sich dieser Methode besonders bedient.

Zentrale Bedeutung für die Entwicklung der gruppendynamischen Forschung hatte der feldtheoretische Ansatz Kurt Lewins (1963). Viele sozialpsychologische Standardwerke beziehen sich darauf (Hartley/Hartley 1955; Homans 1960; Newcomb 1959). Die mit daraus hervorgegangene Gruppendynamik (Cartwright/Zander 1953) untersucht das Entstehen und Funktionieren von Gruppennormen, interne und externe Kommunikationsmodi und ihre Auswirkung auf die Leistung der Gruppe und ihrer Mitglieder unter verschiedenen äußeren Bedingungen. Auch diese Sozialpsychologie stand unter soziofunktionalem und zugleich formaldemokratischem Legitimationsdruck (Verba 1961; White/Lippitt 1960), denn sie entwickelte Techniken, die der Anpassung an das Fortschreiten des gesellschaftlichen Prozesses der Rationalisierung (Max Weber) in der kapitalistischen Gesellschaftsstruktur vermittelt spezifischer Führungsstile und unter Mitwirkung der Gruppenmitglieder dienten (Benne 1949, Cartwright 1951). Das ist auch ein Ziel des Sensitivity-Trainings (zur Kritik: Rosenwald 1972), das Wahrnehmungsfähigkeiten für die Mikrodynamik der Kommunikation in der Gruppe und die Selbstwahrnehmung in dieser Situation zu vermitteln sucht (Golembiewski/Blumenberg 1970; Bradford u. a.; Luft 1971; Rice 1971; Schmidbauer 1973; Slater 1970). Diese Verfahren können auch zu einem organisationsanalytischen Ansatz ausgeweitet werden (Fürstenau 1970; Irle 1972).

Die zugleich postulierte Tauglichkeit dieser Form der Gruppendynamik für die politische Bildung (Brocher 1967) wurde angezweifelt (Horn 1972). Obgleich insbesondere die Frage des Transfers der Erfahrungen aus der künstlichen Situation im Labor in die politische Realität des Gesellschaftsprozesses noch offen ist und insbesondere die langfristige Wirkung dieser Sozialtechniken auf Verhalten noch nicht ausreichend untersucht wurde (Gibb 1970), ist doch deren Handhabung in der Hochschul- und Schuldidaktik (Eckstein 1972; Eckstein/Hrabowski 1973; Lutz/Ronellenfitch 1971; Prior 1970; Spangenberg 1969) sowie eine kritische Weiterentwicklung in der politischen Bildung (Horn 1972; Hüppauf 1973) von Bedeutung, weil auf diese Weise versucht wird, basisdemokratische Prozesse zu initiieren und kognitives Lernen durch Wecken von Interesse emotional zu ergänzen, bzw. überhaupt erst anzuregen. Die Nähe gruppendynamischer zu quasitherapeutischen Veranstaltungen (insbesondere in den Encountergruppen) und Anpassungstechniken ist allerdings erst dann überwunden, bzw. die Gewinnung von Interessen für eine rationale Politisierung erst dann möglich, wenn es den jeweiligen Gruppen emotional und begrifflich gelingt, den persönlichen und den Gruppenbezugsrahmen in gesellschaftstheoretisch und politisch relevanten Bezugsrahmen aufzuheben. In diesem Sinne gilt es, Sozialforschung als Selbstaufklärung und politische Aktion zu verstehen und zu praktizieren (Antimilitarismus Information, ab 1971; Autorenkollektiv 1973; Bahr 1972; Bussiek 1971; Gewaltfreie Aktion ab 1969; Grossmann 1971; Horn 1972). Diese Bewegung ist zu verstehen als die Reaktion auf politische Apathie, das Fehlen einer ausgeführten gesamtgesellschaftlichen Theorie, einer wirklichen linken parlamentarischen Opposition und im Sinne eines Versuchs, die eigenen Wünsche via Gruppenorganisation zur Veränderung der gesellschaftlichen Struktur in den Gesellschaftsprozess einzubringen.

KLAUS HORN

→ Hochschuldidaktik, Kollektiverziehung, Politische Bildung, Sozialerziehung – Soziales Lernen.

LITERATUR

- antimilitarismus information*. 1971 ff. Redaktion und Vertrieb: Christian Wellmann, 6 Frankfurt/M., Wielandstr. 32. *Autorenkollektiv der DFG/IDK Gruppe Frankfurt*: Konzept einer politischen Gruppendiskussion. In: *antimilitarismus information*. 3 (1973) 6, S. 89–107. *Bahr, H. E.* (Hrsg.): Politisierung des Alltags. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1972. = Sammlung Luchterhand. Bd 88. *Baritz, L.*: The servants of power. A history of the use of social science in American history. Middleton, Conn.: Wesleyan Univ. Pr. 1960. *Bastine, R.*: Gruppenführung. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1654–1709. *Benne, K. D.*: Democratic ethics in social engineering. In: *Progressive Education*. 26 (1949), S. 201–207. *Bradford, L. P., J. R. Gibb, K. D. Benne* (Hrsg.): T-Group theory and laboratory method. Innovation in re-education. 2. ed. New York (usw.): Wiley 1964. *Brandt, U., B. Köhler*: Norm und Konformität. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1710–1789. *Brocher, T.*: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. – Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. Braunschweig: Westermann 1967. *Bussiek, H.* (Hrsg.): Veränderung der Gesellschaft. Politische Strategien. Frankfurt/M.: Fischer-Bücherei 1971. = Fischer-Bücherei. 1092. *Cartwright, D.*: Wie es zur Veränderung im Menschen kommt: Einige Anwendungsmöglichkeiten der Theorie der Gruppendynamik, (1951). In: *Horn, K.* (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«: Repressive Entsublimierung od. politisierende Praxis. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 119–138. = edition suhrkamp. 538. *Cartwright, D., A. Zander* (Hrsg.): Group dynamics. Research and theory, (1953). 3. ed. New York (usw.): Harper and Row 1968. *Cooley, C. H.*: Social organization: A study of the larger mind. New York: Scribner 1909. *Eckstein, B.*: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. 536. *Eckstein, B., P. Hrabowski*: Gruppendynamische Arbeit an der Hochschule. Ein Report. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. *Feger, H.*: Gruppensolidarität und Konflikt. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1594 bis 1653. *Fürstenau, P.*: Institutionsberatung. Ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft. In: *Gruppendynamik*. 1 (1970) 3, S. 219–233. *Gewaltfreie Aktion*. Vierteljahressheft für Frieden und Gerechtigkeit. Berlin. 1969 ff. *Gibb, J. P.*: Sensitivitätstraining als Mittel zur Förderung individueller Bildungsprozesse und Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen, (1970). In: *Horn, K.* (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«: Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 139–181. = edition suhrkamp. 538. *Golembiewski, R. T., A. Blumenberg* (Hrsg.): Sensitivity training and the laboratory approach. Readings about concepts and application. 2. ed. Ithaca, Ill.: Peacock 1970. *Graumann, C. F.*: Interaktion und Kommunikation. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1109–1262. *Grossmann, H.* (Hrsg.): Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung? 2. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer 1972. = Fischer-Bücherei. 1233. *Gruppendynamik*. Stuttgart. 1 (1970) ff. *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden*. Bd. 7: Sozialpsychologie, Halbbd 2: Forschungsbereiche. Hrsg. v. C. F. Graumann (u. a.). Göttingen: Hogrefe 1972. *Hartley, E. L., R. E. Hartley*: Die Grundlagen der Sozialpsychologie. Berlin: Rembrandt 1955. *Hofstätter, P. R.*: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie, (1957). Durchges. u. erw. Neuauf. Hamburg: Rowohlt 1971. = rowohlts deutsche enzyklopädie. 36. *Homans, G. C.*: Theorie der sozialen Gruppe. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1960 (Amerikanisches Original 1950). *Horn, K.* (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive Faktor«. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. 538. *Hüppauf, H.*: Hilft Selbsterfahrungslernen zur Entwicklung politischen Bewußtseins? In: *Gruppendynamik*. 4 (1973) 1, S. 5–18. *Irle, M.*: Verhalten in organisierten Gruppen. In: *Handbuch der Psychologie*. Bd 7, 2. Göttingen:

Hogrefe 1972, S. 1865–1890. Kruse, L.: Gruppen und Gruppenzugehörigkeit. In: Handbuch der Psychologie. Bd 7,2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1539–1593. Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgew. theoretische Schriften. Hrsg. v. D. Cartwright. Bern u. Stuttgart: Huber 1963. Luft, J.: Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart: Klett 1971. Lutz, M., W. Ronellenfitsch: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm: Süddt. Verl. Ges. 1971. Mills, Th. M.: Soziologie der Gruppe. München: Juventa Verl. 1969. = Grundfragen d. Soziologie. Bd 10. Newcomb, Th. M.: Sozialpsychologie. Meisenheim am Glan: Hain 1959. Prior, H. (Hrsg.): Gruppendynamik in der Seminararbeit. Reflexionen und Materialien aus einem Seminar. Hamburg: Arbeitskreis f. Hochschuldidaktik 1970. = Blickpunkt Hochschuldidaktik. 11. Reiwald, P.: Vom Geist der Massen. Handbuch der Massenpsychologie. 3. Aufl. Zürich: Pan-Verl. 1948. Rice, A. K.: Führung und Gruppe. Stuttgart: Klett 1971. Richter, H. E.: Lernziel Solidarität. Reinbek: Rowohlt 1974. Rosenwald, G. C.: Zum Objektivierungsproblem in der Gruppenpsychologie, (1972). In: Horn, K. (Hrsg.): Gruppendynamik u. d. »subjektive Faktor«. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, S. 394–441. Scharmann, Th.: Leistungsorientierte Gruppen. In: Handbuch der Psychologie. Bd 7,2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1790–1864. Schmidbauer, W.: Sensitivitätstraining und analytische Gruppendynamik. München: Piper 1973. Slater, Ph. E.: Mikrokosmos. Eine Studie über Gruppendynamik. Frankfurt/M.: S. Fischer 1970. Soziologische Exkurse: Nach Vorträgen und Diskussionen für Sozialforschung. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1956. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 4. Spangenberg, K.: Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1969. Verba, S.: Small groups and political behavior. A study of leadership. Princeton, N. J.: Princeton Univ. Pr. 1961. White, R. K., R. O. Lippitt: Autocracy and democracy. An experimental inquiry. New York: Harper and Row 1960.

Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus

In seiner Arbeit »Theorien zum Erziehungsprozeß« hat K. Mollenhauer versucht, Dimensionen des pädagogischen Feldes zu bestimmen und zwar mit der Absicht, Erziehung als »kommunikatives Handeln« zu begreifen. Er unterscheidet drei Merkmale:

1. das pädagogische Feld sei *sinn-konstituierend*: Damit ist gemeint, daß der Educandus noch nicht voll handlungsfähig sei; er ist noch nicht in der Lage, Erfordernisse aufzubringen, die das spätere Rollenhandeln nötig macht. Spontaneität sei deshalb nicht nur eine Randbedingung sozialer Interaktion, sie sei vielmehr Definitionselement pädagogischer Prozesse überhaupt. Folgende Überlegung ist dafür maßgebend: es existiere eine Diskrepanz zwischen noch nicht festgestellten Eigenschaften und Bedürfnisinterpretationen seitens der Kinder und Jugendlichen und den sich durch Festgelegtheit auszeichnenden gesellschaftlichen Erwartungen. In dem Maße, wie die beiden Bereiche voneinander abweichen und nicht unmittelbar zur Deckung kommen, dennoch aber im Rahmen von Sozialisationsprozessen in Annäherung gebracht werden müßten, sei Spontaneität integrales, nämlich systematisch erzeugtes Moment pädagogischer Interaktionen. Es entsteht, als realer Zwang – nicht etwa primär als Wunsch von Erziehern, in beschränktem Maße »Spielraum für sinnkonstituierende Interaktionen«.

2. das pädagogische Feld sei *sinn-tradierend*: Der Spielraum und damit die Möglichkeit der Sinnkonstitution existieren nur partiell: sie stellen relative Möglichkeiten dar. Kindliche Handlungsunsicherheit und Unfertigkeit treffen auf feste Institutionen,

d. h. Normensysteme, die das Merkmal der Festgelegtheit durchsetzen. Die Instanzen der Gesellschaft verlängern sich in das pädagogische Feld qua Elternrollen, Erzieherrollen. Das Kind selbst wird sozial definiert und veranlaßt, sein Handeln von den Normen vorgegebener Schülerrollen z. B. abhängig zu machen. Der Zusammenhang von Gesellschaft und Erziehung als ein Verhältnis, das dafür sorgt, daß Sinn tradiert wird, erweist sich auch darin, daß lizenziert wird, was pädagogisches Problem sein kann. Es existieren typische Annahmen und Empfehlungen darüber, wie Probleme gelöst werden und welche Mittel in Anspruch genommen werden können.

3. das pädagogische Feld sei *sinn-erschließend*: Die Ausbildung der Identität ist abhängig von gesellschaftlichen Sinnstrukturen. Der Educandus muß in die Normen- und Sinnsysteme der Gesellschaft, die soziokulturell variabel sind, eingeführt werden. Diese müssen argumentativ vermittelt werden. Von der Fähigkeit der Individuen, an den gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen teilzunehmen, die sich an spezifischen Wertsystemen orientieren, ist die soziale Kompetenz der Heranwachsenden abhängig, gegebenenfalls auch die Möglichkeit, sich in Distanz zur Gesellschaft zu begeben (Mollenhauer 1974, 30–31).

Mollenhauer schließt eine Bemerkung an: Mit dem Versuch, das pädagogische Feld als Sinnzusammenhang zu begreifen, dürfe nicht unterstellt werden, daß in diesem Bereich auch die entscheidenden Instanzen lägen, die Sinn produzieren könnten. Der Charakter des Feldes sei erst dann angemessen erkannt, wenn die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen, die ein spezifisch historisches Stadium markieren, in Rechnung gestellt würden. Andererseits müsse aber daran festgehalten werden, daß strukturelle Bedingungen, bezogen auf soziales Handeln, immer nur in vermittelter Form zur Geltung kämen: in alltäglichen Konstellationen, in Gruppenszenen, in ständig variierenden Situationen. Sie gehen, und dies ist zu berücksichtigen, durch die Eigenperspektive der Handelnden hindurch.

Der genannte Versuch knüpft an Entwürfe des symbolischen Interaktionismus an, zum anderen an Versuche, »Interaktion« als gattungsspezifische Eigenschaft des Menschen auf transzendentallogischer Ebene zu begreifen. J. Habermas formuliert in diesem Zusammenhang ein Programm der »Institutionalisierung von Diskursen« und K. O. Apel den »Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht«. In der amerikanischen Soziologie gilt G. H. Mead als Begründer der Schule des symbolischen Interaktionismus. Vorbereitende Überlegungen finden sich bei Ch. H. Cooley, J. Dewey, J. M. Baldwin. Auf Mead berufen sich vor allem E. Goffman und A. Strauss, deren Arbeiten höheren Bekanntheitsgrad erreichten. Zu nennen wären im weiteren H. Garfinkel, H. Blumer, A. M. Rose, H. Sacks und T. Shibutani. Arbeiten zur sozialen Lebenswelt und zum Alltagswissen, die P. L. Berger/Th. Luckmann, H. Blumer und A. Cicourel vorlegten, beziehen sich ebenfalls auf Mead, im gleichen Maße aber auch auf phänomenologische Grundlagenarbeiten E. Husserls und A. Schütz'. Von Husserl werden das Konzept der »Lebenswelt« sowie wichtige Einsichten zur »Intentionalität« des Handelns übernommen. Schütz gibt wichtige Anregungen darüber, wie sich die soziale Lebenswelt nach der Eigenperspektive des Individuums organisiert, das unterschiedliche Relevanzbereiche unterscheidet und davon Handeln abhängig macht. Für den Fragenkomplex ist auch eine kulturhistorische Arbeit, Cassirers »Philosophie der symbolischen Formen«, wichtig. Zu erwähnen sind Bestrebungen, die genannten Ansätze zu systematisieren und auf eine allgemeine methodologische Basis zu stellen. Th. P. Wilson hebt das »interpretative Paradigma« kritisch

von dem »normativen Paradigma« sozialwissenschaftlichen Erklärens ab. Eine »reflexive Soziologie« (Steinert) macht sich das interpretative Paradigma in Opposition zur etablierten Soziologie zu eigen; eine »kritische Soziologie« versucht zumindest wichtige Elemente davon in ihre Überlegungen einzubeziehen. Auch die neuen Ansätze der »Ethnomethodologie«, der »Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens« teilen zentrale Annahmen des symbolischen Interaktionismus (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973). Inwieweit sie aber in der Lage sein werden, ein eigenes wissenschaftstheoretisches Profil auszubilden oder vielmehr plausibel zu machen, steht noch dahin. Zentrale Gedanken des Interaktionismus sind allerdings schon in verschiedenen philosophischen Systemen vorgebracht worden, oft mit dem Vorteil, allgemeine Zusammenhänge besser zur Darstellung zu bringen. Habermas greift im Rahmen der Unterscheidung von Arbeit und Interaktion, die für eine »Gesellschaftstheorie in praktischer Absicht« wichtig wird, auf die Jenenser Realphilosophie Hegels zurück. Wichtige Einsichten, die später zur Etablierung des »interpretativen Paradigmas« führen, finden sich auch bei Dilthey und, allerdings für eine spezifische Form verzerrter Kommunikation, bei Freud. Insbesondere A. Lorenzer hat versucht, das Verhältnis »Symbol, Interaktion und Praxis« als ein bislang nicht befriedigend gelöstes Problem der Psychoanalyse zu reformulieren. Affinität zu den Annahmen des symbolischen Interaktionismus weisen auch Ansätze zur generativen Grammatik und die Sprechaktttheorie Searles auf. Genannt werden können die psychiatrischen Befunde von Cooper, Laing, Th. Szasz, ebenfalls die soziolinguistischen Arbeiten Bernsteins, Oevermanns und Roeders.

Man kann gewisse Bedenken haben, die Entwürfe des symbolischen Interaktionismus im engeren Sinne, d. h. die Arbeiten der Chicagoer Schule, die auf Mead direkt zurückgehen und die gemeinhin auf einer mehr sozialpsychologischen Ebene arbeiten, mit den grundlagentheoretischen Reflexionen in einen engen Zusammenhang zu bringen. Andererseits, da der Bestand an Gemeinsamkeiten nicht zu klein ist, erscheint es nützlich, die Ansätze zusammen zu diskutieren, selbst wenn sie auf verschiedenen Ebenen argumentieren. Auf diese Weise, indem deutlich wird, daß noch Verbindungsglieder fehlen, kann gezeigt werden, wo die Aufgaben künftiger Forschung liegen.

Mollenhauer weist auf den für die Erziehungswissenschaft zentralen Begriff der Situation hin. Nach ihm bemesse sich die Möglichkeit der Arbeit von Pädagogen und zwar praktisch wie theoretisch. Die Gestaltung von Situationen sei das, dessen der Pädagoge am ehesten mächtig sei. Fehler, die er machen könne, seien in erster Linie Fehler in der Beurteilung, Strukturierung oder Veränderung von Situationen (Mollenhauer 1974, 115). Die Erwägung markiert einen einfachen, wenngleich wichtigen Aspekt. Der Pädagoge ist darauf angewiesen, daß die Struktur des Praxisfeldes, mit dem er sich auseinandersetzen muß, im theoretischen System erhalten bleibt. Die Verallgemeinerungen müssen so beschaffen sein, daß ihre Beziehung zum Gegenstandsbereich plausibel bleibt. Darüber hinaus gibt es aber systematische Gründe. Mead hat dies in seinen Arbeiten eindrucksvoll gezeigt. In der Struktur des Praxisfeldes ist die Struktur allgemeiner menschlicher Kommunikation enthalten. Handeln erfolgt auf der Basis der Kommunikation mittels signifikanter Anderer. Die Unsicherheit, von der das pädagogische Feld geprägt ist, hat ihre Entsprechung in den allgemeinen Voraussetzungen sozialen Handelns. Mead stellt dies anhand von grundlagentheoretischen Erwägungen klar, die aus der Auseinandersetzung mit dem Beha-

viorismus seiner Zeit hervorgehen. Allerdings besteht auch hier Gemeinsamkeit auf verschiedenen Ebenen. Vermieden werden muß, die Meadschen Bestimmungen sofort als reale Kategorien arbeiten zu lassen, wie es gelegentlich geschieht. Immerhin kann deutlich gemacht werden, daß Pädagogen nicht nur qua Amt befähigt sein müssen, Situationen beurteilen zu können; sie haben dazu einige wissenschaftstheoretische Handhabe. Kommunikation mittels signifikanter Symbole unterscheidet sich prinzipiell von Formen natürlicher Kommunikation, wie sie für Tiere charakteristisch ist. Tiere, unmittelbar dem Triebdiktat unterliegend und auf bestimmte Auslöserreize der Umwelt reagierend, haben keine Wahlmöglichkeit: sie verhalten sich in vorgesehener Weise. Menschliche Symbole hingegen, gleichsam »künstlich« erzeugt, tragen Bedeutungen. Durch Symbolisation werden neue Objekte geschaffen, die vorher nicht bestanden. Individuen werden handlungsfertig, indem sie, im Rahmen der »exzentrischen Positionalität« (Plessner), die Möglichkeit durchführen, zwischen Antriebsstoß und Handlung sprachliche Symbole zu schieben. Auf diese Weise wird das Triebdiktat partiell durchbrochen. Die Individuen sind in die Lage versetzt, von sich selbst Abstand zu nehmen und sich zum Gegenstand eigener Betrachtung zu machen. Gleiches kann mit den Interaktionspartnern durchgeführt werden. Sie sind nicht nur physisch vorhanden, etwa als vorgesehene Auslöseinstanz im Funktionsplan tierischer Gesellschaften. Sie werden mit Attributen einer spezifischen Identität überzogen, die symbolisch geschaffen wird: nur als Identitäten sind die Individuen wirklich und sozial erheblich. Auf diese Weise zu Interaktionspartnern gemacht, werden sie zu etwas, was sie von Natur aus nicht sind. Bedeutung wird vom Kommunikator zum Empfänger übertragen. Von mehreren Interaktionspartnern geteilt, wird sie zur sozialen Bedeutung, indem der Kommunikator in der Lage ist, zu antizipieren, wie seine Intention von dem signifikanten Anderen aufgenommen wird. Die Vielzahl von Interaktionen, ihre Aufeinanderfolge und Verschränktheit stellen Bedeutungen in der Form von Normen und Wertsystemen fest: sie werden routinisiert. Wichtig ist, daß sie, in interaktiven Prozessen erzeugt, immer wieder neu gelernt werden müssen und nicht durch Natur vorgegeben sind. Mead zeichnet ingenios nach, wie sich Identität auf der Basis von Interaktionen bildet. Die Individuen bilden die Sozialstruktur gleichsam in sich selber ab, in dem Maße wie dies geschieht, werden sie handlungskompetent. Geist, von dem er in Anlehnung an philosophische Traditionen spricht, ist danach nicht, wie etwa in idealistischer Perspektive, Emanation eines spezifischen Vermögens der Individuen, sondern Ausdruck der Gesellschaft, die, in der vermittelten Form signifikanter Anderer, in die Individuen eingeht. Das Individuum bildet, formal betrachtet, so viele Selbst aus, wie es Rollen zu spielen genötigt ist, d. h. Bezugsgruppen angehört. Die verschiedenen Rollen, die den Differenzierungsgrad der betreffenden Gesellschaft repräsentieren, werden durch die Instanz des »me« in eine bestimmte Hierarchie der Persönlichkeit gebracht. In der Perspektive Meads kann sich das Individuum zu dem »me« als Ausdruck der gesellschaftlichen Anforderungen, noch einmal in Distanz begeben und darüber reflektieren: die Fähigkeit wird dem Vermögen des »I« geschuldet.

Der Wert Meadscher Einsichten liegt nicht so sehr in der Terminologie, die gelegentlich spitzfindig, bisweilen sehr zeitgebunden oder auch widersprüchlich ist; er liegt vielmehr darin, eine systematische Begründung für die Notwendigkeit eines »interpretativen Paradigmas« geliefert zu haben. Dies darf allerdings nicht so verstanden werden, wie es gelegentlich den Anschein hat, daß Implikate des normativen Para-

digmas ersatzlos eliminiert werden könnten. Die Möglichkeit allgemeiner Aussagen, die Situationen nicht berücksichtigen, hat ihre Entsprechung darin, daß Individuen nicht immer, vielleicht nur selten, befähigt waren/sind, als Subjekte zu handeln. Formen des idealen Diskurses und Möglichkeiten wünschbarer Interaktionen finden ihre Grenzen in strukturellen Faktoren der Kommunikationsverzerrung. An folgendem ist aber festzuhalten: das Individuum ist nicht nur Veranstalter von bestimmten Handlungen, die qua bestimmter Persönlichkeitsmerkmale ein für allemal festgelegt sind. Es kann sich selbst als Veranstalter erleben und auf diese Weise auf die eigene Handlung, bevor sie objektiviert ist, einwirken: durch Umorientierung, Aufmerksamkeitsverschiebung oder Antizipation. Am Beispiel des Spiels macht Mead deutlich, wie aus der Vorstellung des »signifikanten Anderen« die des »generalisierten Anderen« entsteht. Mit der Ausbildung dieser Fähigkeit erst wird soziale Kompetenz im eigentlichen Sinne erworben. Kindliche Spiele auf einer frühen Stufe zeichnen sich durch Imitation von Erwachsenenrollen aus. Sie werden aufgrund ihrer Faktizität, ihrer Sichtbarkeit und Machtausstattung als gleichsam natürlich übernommen. Anhand der Einzelrollen, die sich derart »naturhaft« aufdrängen, entwickelt das Kind die Fähigkeit zur Vorstellung, einmal es selbst und doch ein anderer sein zu können. Es spielt beispielsweise, Vater, Mutter, Kaufmann oder Lokomotivführer zu sein. Eine höhere Qualität des Spiels, Mead spricht von Wettkampf, wird erreicht, wenn das Kind lernt, die Regeln eines Spiels zu verstehen und anzuwenden. Handeln wird nicht mehr von vorgegebenen Rollen abhängig gemacht, auf die es mehr oder weniger zufällig stößt. Die Regelbeherrschung beinhaltet Möglichkeiten zunehmender Verfügbarkeit sozialer Realität: sie ermächtigt das Kind, eine Vielzahl von Situationen und Konstellationen sowie Rollen zu beherrschen. Die Vorstellungen sind nicht mehr unmittelbar kontextgebunden. Situationen können antizipiert werden, ohne eine unmittelbare Realitätsstütze haben zu müssen. Das Kind ist nicht mehr nur in der Lage, sich vorzustellen, es selbst oder ein anderer zu sein, es kann den Interaktionspartnern die gleiche Leistung zumuten und damit das System eines allgemeinen Zusammenhangs der Interaktionsprozesse konstruieren – als Vorstellung von Gesellschaft. Kindliche Realitätsstrenge wird abgelöst durch ein Verständnis der sozialen Umwelt. Dies muß kein spezifisch bewußter Vorgang sein: die Kompetenz des Interaktionspartners spielt sich gewissermaßen auch hinter seinem Rücken ein: er ist in dem Maße in der Lage, den Zusammenhang einer Vielzahl von Rollen, Normen und Anforderungen zu begreifen oder auch quasinatürlich vorauszusetzen, als er immer auch selbst gezwungen ist, eben die Regeln anzuwenden, von denen er die eigenen Identität empfangt. Prinzipiell besteht keine Möglichkeit, nicht zu kommunizieren, dies gilt selbst für Versuche der Kommunikationsverweigerung bei Schizophrenen (P. Watzlawick u. a. 1969).

Interaktionsprozesse sind ein spezifischer Gegenstandsbereich. Handeln ist abhängig von Bedeutungen, die, von den Individuen geteilt, intersubjektive Gültigkeit besitzen: nur auf diese Weise kommt es zustande. Die Beziehung von Subjekt und Objekt ist dadurch gekennzeichnet, daß das erkennende Subjekt damit rechnen muß, daß das Objekt, indem es Subjekt wird, jederzeit auf sich selbst einwirken kann und damit den Objektstatus verändert. In Interaktionsprozessen gestaltet das Objekt der Betrachtung selbst eine spezifische Subjekt–Objekt–Beziehung. Für die Erziehungswissenschaft gewinnt diese Erkenntnis besondere Bedeutung: sie muß nicht nur damit rechnen, daß sich die Gegenstände ihres Gegenstandsbereiches so verhalten, sie muß auch auf sie in der Absicht einwirken, daß sie sich idealerweise immer so verhalten sollten. Die Be-

dingungen menschlicher Interaktion machen besondere Leistungen des Erklärungssystems erforderlich; es muß geschmeidig sein, um der Besonderheit des Gegenstandes gerecht zu werden. Th. P. Wilson macht klar, daß dies mit dem normativen Paradigma etwa der Soziologie, das nach dem Muster naturwissenschaftlicher Erklärung gebildet ist, nur begrenzt möglich sei. Die Absicht, möglichst allgemeine Sätze zu bilden, die unabhängig von Raum und Zeit sind, entfernt sich weitgehend von den konkreten Merkmalen situativer Gegebenheiten. Den Momenten der Situation wird kein größerer Erklärungswert eingeräumt. Damit stellt sich die Frage, inwieweit soziale Realität, als ein spezifischer Gegenstandsbereich, nicht verfehlt wird. Das interpretative Paradigma versucht das Manko des normativen wettzumachen. Folgerichtig ist, daß das Prinzip der Situationsdefinition, das W. I. Thomas schon vor geraumer Zeit entwickelte und das besagt, daß Situationen real seien, wenn sie als solche von den Individuen angesehen würden, eine zentrale Rolle spielt. In dem Entwurf wird die Eigenperspektive der Handelnden angezielt, nämlich als Fähigkeit, die Elemente der Wirklichkeit je anders zu selektieren, zu ordnen und davon Handeln abhängig zu machen. In Interaktionsprozessen und Situationen können Symbole »real« gemacht werden, die noch nicht als festgelegte im Begriff der Persönlichkeitsstruktur bindend enthalten sind oder zumindest nicht aus dieser zwingend vorausgesagt werden können. Auch das vergesellschaftete Individuum weiß nicht immer, indem es mit Situationen konfrontiert wird, was es selbst in der Situation sein wird. Oder es kann, indem es sich den Sachverhalt, in Situationen aufzutreten, klarmacht, suggerieren, etwas anderes zu sein als es ist. Goffman und Strauss zeigen in mehreren Arbeiten, wie wichtig ein Eingehen auf Elemente der Situation ist, um soziales Handeln angemessen zu begreifen. Goffman unterscheidet persönliche Identität von sozialer Identität. Persönliche Identität bildet sich im Rahmen einer besonderen Lebensgeschichte oder Biographie: sie integriert unverwechselbare Erlebnisse, die in der Vorstellung nur dem Individuum gehören. Persönliche Identität als Vorgang der Individuation in Gesellschaft ist Ergebnis symbolisch zusammengefaßter Definitionen von Situationen im Sinne des interpretativen Paradigmas. Soziale Identität hingegen, mit der persönlichen eng verbunden, repräsentiert die Anforderungen, die verschiedene Bezugsgruppen an das Individuum stellten/stellen. Ihm korrespondiert die historisch variable Möglichkeit von Gesellschaft, vielfältige Situationen, die bewältigt werden müssen, zu generieren. Im Begriff der persönlichen Identität, als Ergebnis aneinandergebundener Situationsdefinitionen und als Vermögen des Individuums, partiell »spontan«, d. h. nicht planbar zu sein, sind die realen Entsprechungen des interpretativen Paradigmas enthalten. Gleichzeitig umfaßt er die Bedingungen der Möglichkeit für die Gestaltung neuer Situationen. Um den spezifischen Charakter der Dimensionen von Interaktion zu verdeutlichen, vergleicht Goffman Interaktionsmuster mit dem Geschehen auf der Theaterbühne (Goffman 1969). Ähnlich wie die Szenen von der schauspielerischen Leistung sei der Charakter von sozialen Situationen von der Möglichkeit der Handelnden abhängig, ihr Selbst in verschiedenen Formen darzustellen. Der Glaube an die eigene Rolle kann variieren, ebenfalls der Grad der psychophysischen Beteiligung. Indem der Handelnde Abstand von sich selbst nehmen kann, ist er auch in der Lage, Symbole, die er nur scheinbar annimmt, für sich arbeiten zu lassen. Antizipiert wird dabei, daß sie, auf der Basis von Intersubjektivität, in einer bestimmten Weise verstanden werden, gegebenenfalls auch falsch, was immer noch Intersubjektivität voraussetzt. Handelnde können, indem sie wissen, daß sie in Situatio-

nen agieren, ihre Rolle unterschiedlich dramatisch gestalten. Sie sind befähigt, ihr Erscheinen zu inszenieren, sie können es darauf anlegen, ihre Rolle zu idealisieren. Zu den Merkmalen von Situationen, die sich je spezifisch anders ergeben, gehören auch mimische und körperliche Zeichensysteme, d. h. bezogen auf die Interaktionspartner: die Handelnden können Formen der Ausdruckskontrolle, eigene wie auch die der anderen, in ihr Aufmerksamkeitsfeld einbeziehen.

Die Güte der Arbeiten des symbolischen Interaktionismus bemißt sich danach, inwieweit – und zwar gemäß den Einsichten des interpretativen Paradigmas – die Situationen der sozialen Lebenswelt in den Darstellungen des theoretischen Systems erhalten bleiben. Kein Zufall ist deshalb, daß die Arbeiten der Interaktionisten außerordentlich reich mit Beispielen versehen sind. Sie sind im buchstäblichen Sinn Bestandteil der Methode. Daß damit die Reichweite der Aussagen außerordentlich begrenzt wird, ist evident. Eindrucksvolle Belegstücke für die Wichtigkeit interpretativer Beschäftigung mit sozialer Realität sind extreme Situationen, d. h. Interaktionsschicksale, die aus Prozessen des Alltags herausfallen. B. G. Glaser und A. Strauss behandelten beispielsweise das Problem, wie Krankenhauspatienten, darüber hinaus andere Beteiligte: das Krankenhauspersonal, der Arzt, die Angehörigen, die Situation des bevorstehenden Todes definieren. Dabei kamen außerordentlich komplexe Interaktionsstrukturen zutage. Goffman griff das Problem sozialer Stigmatisierung auf (Goffman 1967). Bestimmte Zusammenhänge erschließen sich nur interpretativ, z. B. die Art, wie Situationen, die durch Schockinterpretationen bestimmt sind, in »normale Interaktion« überführt werden. Derartige Arbeiten haben auch einen systematischen Wert. Die Fallbeispiele von Stigmatisierten, die Goffman anführt, d. h. soziale Schicksale von Krüppeln, Blinden, Prostituierten, Kriminellen etc., sind Ergebnis allgemeingewordener Situationsdefinitionen der Lebensgeschichte. Mit ihnen kann überprägnant gezeigt werden, was im Normalfall von Interaktion ebenfalls, nur weniger eklatant, der Fall ist, nämlich, wie sich gemäß der Interaktionen, die eingegangen werden, Identitäten aufbauen: im Falle der Stigmatisierten gemäß der Art des Leidens, das spezifische Situationen evoziert.

Der symbolische Interaktionismus mit seiner angestrebten Nähe zu konkreten Situationen ist der ausgeprägte Versuch, menschliches Verhalten als sinngeleitetes Handeln zu begreifen. Er kann damit in den näheren Zusammenhang allgemeiner Handlungstheorien gerückt werden, die sich prinzipiell von Verhaltenstheorien unterscheiden, wie sie in Ethologie und Sozialpsychologie ausgebildet wurden. Es müssen aber die Grenzen des Ansatzes gesehen werden. Arbeiten des symbolischen Interaktionismus sind keine expliziten Beiträge zu einer Handlungstheorie im engeren Sinne. Sie setzen die Möglichkeit einer Handlungstheorie voraus, ohne über diese selbst zu reflektieren, bzw. liefern nur Theoriebruchstücke. Der Interaktionismus ist der radikalste Ausdruck der unmittelbaren Notwendigkeit praktischen Arbeitens in Situationen – so wie sie für die Erziehungswissenschaft relevant wird – allerdings um den Preis des Verzichts auf befriedigende theoretische Arbeit in systematischer Hinsicht. Die Explikationen bleiben, dem selbstgewählten Vorsatz entsprechend, zu dicht an den Situationen, um als Beiträge zu einer allgemeinen Handlungstheorie gelten zu können.

Handlungstheorien, die in gewisser Weise die Möglichkeiten des Interaktionismus begründen, sind in einem anderen Feld zu suchen. Der Versuch, soziales Handeln im Zusammenhang mit dem Sinnbegriff einzuführen, liegt methodisch ausgefeilt in M.

Webers verstehender Soziologie vor. Von ihm führt, um zumindest einen Traditionsstrang zu benennen, der Weg zu Parsons' Versuch einer allgemeinen Theorie sozialen Handelns und zu dem Unterfangen N. Luhmanns, Probleme des Funktionierens sozialer Systeme von der Ebene der Handlungstheorie auf die der Systemtheorie zu transponieren: Handlungs rationalität wird in System rationalität überführt. Damit geht eine Verschiebung der Bedeutung der Kausalkategorie einher: »Der Systembegriff dient uns mithin als Deutungsgrundlage für die Kausalkategorie, nicht umgekehrt die Kausalkategorie als Erklärungsgrundlage für den Systembestand« (Luhmann 1973, 195). Einsichten des Interaktionismus bleiben in beiden Entwürfen partiell erhalten – in modifizierter Form und mit anderem Stellenwert. Parsons macht, in Analogie zu biologischen Modellvorstellungen, die Beziehung Handelnder-Situation zum zentralen Bezugsrahmen seines theoretischen Gebäudes. Sie gibt ihm die Möglichkeit, die pattern variables zu formulieren. Der Vorstellung von Interaktion, wie sie Mead begriff, kommt bei Parsons wie bei Luhmann eine entscheidende Bedeutung zu. Bei beiden finden sich nahezu identische Aussagen zum Verhältnis von ego und alter, zur Perspektivität, über den Charakter von Erwartungsstrukturen und den Zusammenhang von Erwartungen, die auf Erwartungen basieren. Die Dimension menschlicher Interaktion mit ihrer partiellen Nichtfestangelegtheit bleibt allerdings nicht – wie etwa bei Goffman und Strauss – ein spezifisch beschränktes Interessengebiet, das gegen andere Ansätze verteidigt wird. Daß Interaktionsabläufe so beschaffen sind, wird als Handhabe dafür genommen, daß Systembildung notwendig sei. Luhmann formuliert die Einsichten des Interaktionismus um: Interaktion sei außerordentlich komplex und kontingent. Sie ist komplex, weil sie eine ungeahnte Fülle von Möglichkeiten beinhaltet, die nicht alle als Handlungen realisiert werden können – sie bleiben aber dennoch potentiell vorhanden. Sie ist kontingent, weil Erwartungen tendenziell immer enttäuscht werden können. Bereits die einfache Wahrnehmung, als hypothetische Möglichkeit, wäre schon kontingent, Interaktion aber bedeute doppelte Kontingenz (soziale Kontingenz): die Tatsache, daß sie auf der Basis außerordentlich vieler Perspektiven zustandekommt, steigert das Verständigungsrisiko und die Enttäuschungsgefahr.

In den genannten Ansätzen erscheint Sinn als Grundbegriff der Handlungstheorie. Nach M. Weber erfolgt Handeln stets nach subjektiv vermeintem Sinn. Der Zweck, den das handelnde Individuum seinem Handeln voranstellt, kann nicht außer Acht gelassen werden, wenn Handlungsabläufe analysiert werden sollen. Der Beobachter kann ihn sich nur über den Umweg aneignen, die Perspektive der Handelnden zu berücksichtigen. Parsons übernimmt die Prämisse, daß Handeln nur über den Zweck, zu dem sich das Individuum versteht, erschlossen werden kann. Als mögliche Objekte der Situationsdefinition, die in der Beziehung Handelnder-Situation relevant werden, unterscheidet er – in gewisser Weise als Systematisierung all dessen, was die Interaktionisten an Variationsmöglichkeiten zusammentragen – physische und raum-zeitliche Objekte, die nicht mit dem Akteur interagieren. Darüber hinaus werden kulturelle Objekte (Normen, Ideen, die soziokulturell tradiert werden) und soziale Objekte (Interaktionspartner) bedeutsam. Mittels des Bezugsrahmens Handelnder-Situation soll die Eigenperspektive der Handelnden berücksichtigt werden. Dies kann allerdings im Rahmen einer allgemeinen Handlungstheorie nur bis zu einem gewissen Grad geschehen. Die Interpretation sozialen Handelns sei, so Parsons, zu einer Dualität des Vorgehens verpflichtet: neben der subjektiven Perspektive müßten objektive Gegebenheiten in

Rechnung gestellt werden; zum »subjective point of view« gesellt sich die Notwendigkeit eines »objective point of view«. Das Bewußtsein der Individuen und ihr Vermögen, dem eigenen Handeln Motive zuzurechnen, reichen nicht aus, um die Bedingungen des komplizierten Funktionierens sozialer Systeme zu klären. Subjektiv vermeinter Sinn wird gespeist durch den Sinn, den das soziale System zur Verfügung stellt. Die Möglichkeit, Handeln nach Sinn zu dirigieren, ist Anlaß für die Systemtheorie, die Funktion von Sinn generell zu analysieren, und das heißt, ihn der Verfügbarkeit der Individuen zu entziehen, wenn es um Systemprobleme geht – und diese werden entscheidend. Der Versuch, beide Momente zu berücksichtigen, die Perspektive der Handelnden und die funktionalen Notwendigkeiten des Systems, führt Parsons zur Unterscheidung von drei Teilsystemen: sozialem System, Persönlichkeitssystem und kulturellem System (später auch System des Organismus). Zum Begriff des Handelns gelangt man über die Rolle, die, gewissermaßen als Schnittpunkt dieser Bereiche, Handeln jeweils situationsspezifisch organisiert und dabei dennoch Rücksicht auf Systembedürfnisse nimmt.

Parsons' Versuch ist ambivalent: einer traditionellen Handlungstheorie wird teilweise gefolgt, obwohl sie durch den systemtheoretischen Ansatz zunehmend beschränkt wird. Luhmann kritisiert die Auffassung der Handlungs rationalität, die er einem alteuropäischen Denken zurechnet, sehr viel radikaler. Handlungs rationalität, so sein Vorschlag, müsse in System rationalität aufgelöst werden, nur so werde die Komplexität sozialer Systeme angemessen berücksichtigt. Handlungsanalyse und Systemanalyse widersprechen sich allerdings nicht: Systeme bestehen aus Handlungen. Luhmann propagiert den Typus einer systemtheoretischen Handlungstheorie. Probleme als Systemprobleme zu begreifen, bietet viele Vorteile. Die objektive Situation eines Systems mit einer spezifischen Umweltlage sei außerordentlich komplex: sie kann als solche nicht bewältigt werden. Sie muß, damit Handeln überhaupt möglich wird, umgearbeitet werden. Die objektive Situation wird in eine subjektive umgemünzt: die Handlungs rationalität, d. h. der Sachverhalt, daß Handeln perspektivisch gebunden ist und nur in Situationen zustandekommt, tritt in den Dienst der System rationalität, die sie veranlaßt. Handeln gemäß der älteren Handlungstheorie arbeitet als Systemmechanismus. Auf diese Weise kann erst zureichend erklärt werden, warum Handelnde vermuten, sie würden nur aus ihren Gründen handeln, ohne daß sie doch den Zusammenhang der verschiedenen Handlungssysteme auch nur annähernd träfen. Gleiches gelte für die Erklärungskompetenz älterer Handlungstheorien. Der Unterschied von Handlungs rationalität und System rationalität wird von Luhmann am Zweckbegriff klargemacht, auf den Weber noch in völligem Vertrauen setzte. Handlungszwecke seien »subjektive Vorstellungen künftiger Wirkungen«, sie wären Erwartungen, nicht Ereignisse. Sie würden eine abstrahierende ausgewählte Wirkung anzielen, nicht aber eine konkrete Situation (Luhmann 1973, 189–190). Es kann von der Unterfunktion des Zweckprinzips gesprochen werden. Die Tatsache, daß Zwecke sich in der sozialen Realität nicht umstandslos einlösen lassen, daß Interaktion ständig Überraschung bereite und daß Erwartungen enttäuscht werden können, ist eine Veranstaltung des sozialen Systems selbst – sie wird systemtheoretisch verständlich. Was unter dem Gesichtspunkt einer klassischen Theorie zweckrationalen Handelns als Mangel erscheint – Mangel deshalb, weil sich die Phänomene der Erklärung nicht fügen, wie es das interpretative Paradigma klarmacht –, wird in anderer Hinsicht plausibel. Zwecke, wie sie die traditionelle Handlungstheorie vorsieht und davon abhängig gemachte Hand-

lungsverläufe werden der sozialen Komplexität prinzipiell nicht gerecht. Der Zweck kann unterspezifiziert oder überspezifiziert sein. Was in der Einzelkonstellation auch der Fall sein mag, wichtig ist die Erkenntnis, daß eine Ausbalancierung des Systems gerade erst mit Hilfe von sekundären, der Zweckstruktur nur locker angepaßten Entscheidungsmaßstäben möglich wird. Das Problem der relativen Unausgemachtheit von Interaktionen ist, unter dem Titel der Subjektivierung, für Luhmann eine spezifische Funktion sozialer Systeme, ähnlich wie die Mechanismen der Institutionalisierung, Umweltdifferenzierung, Innendifferenzierung.

J. Habermas hat an verschiedenen Stellen versucht, eine systematische Begründung für den Zusammenhang von »sprachlicher Symbolisierung, Arbeit und Interaktion« zu liefern. Seine These zur Jenenser Realphilosophie lautet: Der Zusammenhang von Sprache, Arbeit und sittlichem Verhältnis sei dort noch als produktiv begriffen worden. Erst in dem späteren Hauptwerk wäre dieses Merkmal verlorengegangen. Die drei Bereiche, d. h. ihr dialektisches Verhältnis zueinander, hätten in der ersten Konzeption den Begriff des Geistes bestimmt. Sie macht dann der Vorstellung Platz, daß der Geist in der absoluten Bewegung seiner selbst zu sich komme: die drei Bereiche sind zunehmend nur noch Stationen, nämlich Gelegenheiten des Geistes, sich zu manifestieren, er findet in ihnen nur noch Anlässe, nicht aber konstitutive Momente für die eigene Existenz. Bezieht man die Einsichten der Realphilosophie auf die Diskussion zum Zusammenhang von Interaktion und Gesellschaft, so drängen sich verschiedene Parallelen zu Mead auf, die hier, bis auf eine Andeutung, nicht weiter verfolgt werden können. Hegel argumentiert folgendermaßen: Identität entstehe nicht durch das Vermögen eines isolierten Ich, das sich, in eigener Autonomie, auf sich selbst bezieht. Zur Identitätsbildung sind die Vermittlungsprozesse der kommunikativen Einigung von Interaktionspartnern von entscheidender Bedeutung. »Erst auf der Basis wechselseitiger Anerkennung bildet sich Selbstbewußtsein...« (Habermas 1968, 13). Das Ich wird im Rahmen seiner Lebensgeschichte einmal zu einem besonderen gemacht, wie es andererseits, durch das gleiche Medium bewirkt, im Allgemeinen aufgehoben ist. – Auch Dilthey gibt für die Bestimmung des Verhältnisses von persönlicher und sozialer Identität wichtige Hinweise. Zugleich finden sich bei ihm bereits zahlreiche Erkenntnisse des späteren Lebensweltentwurfs, wie ihn Husserl, Schütz und dann Berger/Luckmann thematisieren. Für Dilthey ist der Erlebnisbegriff von zentraler Bedeutung. Er muß nicht notwendigerweise im Rahmen einer traditionellen Art der Aneignung verstanden werden, wie sie geisteswissenschaftliche Pädagogik und Lebensphilosophie über lange Zeit betrieben. Neu gelesen, stecken zahlreiche Bestimmungen des interpretativen Paradigmas in Diltheys Ausführungen. Habermas interpretiert den Begriff des Erlebnisses wie folgt: »Ein Erlebnis ist nicht ein subjektives Bewußtwerden zugrundeliegender organischer Zustände, sondern auf *Intentionen* bezogen und immer durch einen Akt des *Sinnverstehens* vermittelt« (Habermas 1973, 187). Damit nimmt Dilthey Einsichten Meads zum Unterschied von natürlicher Kommunikation und Kommunikation mittels signifikanter Symbole vorweg. Sozial geschaffene Symbole, die sich in Interaktionen härten und bewähren, trennen sich vom Organismus und empfangen auf diese Weise ihre Leistungsfähigkeit für die sozialen Systeme. In moderner Terminologie: die Bedeutungen, die zustandekommen und die sich lebensweltlich festsetzen, sind nie privat, sie haben zur Bedingung ihrer Möglichkeiten intersubjektive Geltung. Die soziale Lebenswelt ist die Instanz, die Sinnmaterial für die einzelnen Lebensgeschichten zur Verfügung stellt. Das Verhältnis

von pädagogischem Feld und allgemeinen Sinnstrukturen, wie es Mollenhauer für die Belange der Erziehungswissenschaft herausarbeitet, kann nunmehr folgendermaßen bestimmt werden: die Identität der Individuen baut auf einer Reihe typischer Situationsdefinitionen des Individuums auf, die den Tatbestand der Biographie ausmachen. Die je einzelnen Situationsdefinitionen erscheinen als ein »Aggregatwissen zweiter Stufe«. Dies ist abhängig von den kumulierten Inhalten des Alltagswissens, das, als »Aggregatwissen erster Stufe« (Schütze, Meinefeld, Springer, Weymann 2, 1973, 467), immer schon vorhanden, d. h. sedimentiert (Berger/Luckmann), die Situationsdefinitionen speist. Bewußtsein, das, nach Mead, sich aus Interaktionen erhebt, ist immer intentional. Damit ergibt sich die Frage, worauf es gerichtet ist. Wird die Eigenperspektive der Handelnden berücksichtigt und als Moment der Realität begriffen, dann ist es offensichtlich nicht auf allgemeine Sätze gerichtet. Es wendet sich an vordefinierte Symbole der Alltagswelt in Situationen des »hier und jetzt«. Alltagswelt wirkt als eine spezifische Wirklichkeitsanordnung, die die Elemente möglicher Erfahrung, seien es physische Objekte, tägliche Probleme, Routineangelegenheiten, Kontakte, nach bestimmten Rezepten und typischen Meinungen organisiert. Handeln in der sozialen Lebenswelt heißt, beides zu tun: die Regeln, nach denen die Alltagswelt strukturiert ist, anzuwenden, wie auch einzelne Elemente dieser »konstruierten« Welt als immer schon interpretierte aufzugreifen. Sie sind in bestimmte Interpretations-schemata eingebunden. Berger/Luckmann verweisen darauf, daß Wirklichkeit auf diese Weise konstruiert wird – sie ist wirklich nur durch Symbole. Nur über diesen Umweg kann Realität angeeignet werden. Zu den wichtigsten Deutungssystemen gehört die Sprache. Sie bezeichnet nicht nur die Gegenstände und macht sie auf diese Weise verfügbar, sie ist immer auch mit Aufforderungen verbunden, wie die bezeichneten Gegenstände und Objekte in verschiedenen Situationen einzuschätzen und zu behandeln seien.

Der Zusammenhang von sozialer Lebenswelt und je spezifischen Situationsdefinitionen, die auf sie als ein Inventar allgemeiner Regeln zurückgreifen, läßt sich durch eine Theorie der Umgangssprache, wie sie in Anfängen vorliegt, zur Darstellung bringen. Ihre spezifische Leistung, so Habermas, und dies ist bereits bei Dilthey angelegt und wird, speziell auf Sprache bezogen, durch Wittgensteins Theorie des Sprachspiels weitergeführt, besteht darin, drei Klassen von Lebensäußerungen in der alltäglichen Lebenspraxis zu integrieren. Bedeutungen der Symbole sind nicht starr, sie erwerben ihren spezifischen Gehalt, den sie auch wieder abstreifen oder abändern können, indem sie bei Prozessen der Realitätsbewältigungen, d. h. Praxis, mit anderen Ausdrucksformen zusammengeschlossen sind und sich an ihnen orientieren. Verständigung durch sprachliche Symbole wird kontrolliert durch die faktischen Ereignisse und Handlungen. Leibnahe Expressionen im Sinne extraveraler Kommunikation oder Form einer Körpersprache stehen ebenfalls immer, wenngleich ein anderes Medium mit anderen Grundlagen darstellend, in Beziehung zu den sprachlichen Bedeutungen und machen diese fest. Sie dementieren oder bestätigen deren Inhalt – sie können sich nicht außerhalb des allgemeinen Bedeutungskreises halten. Auch in diesem Fall ist die Unmöglichkeit gegeben, nicht zu kommunizieren, im vorliegenden Fall: aus dem Integrationszusammenhang des Alltagswissens auszubrechen. Erkenntnisse über die Bedingungen und Leistungen von Umgangssprache stellen einen Begründungsrahmen her für die eigenständige Bedeutung von sozialen Situationen und Situationsdefinitionen gegenüber Ansprüchen des normativen Paradigmas. Der Fall

liegt ähnlich wie bei der natürlichen Sprache, die gegenüber einer reinen die Möglichkeit beinhaltet, Bedeutungsveränderungen aus sich selbst zu entwickeln: als Ergebnis der Verschiebung der Elemente der drei aufeinanderweisenden Klassen von Lebensäußerungen. Für die Dimension sozialen Handelns heißt dies: Handeln vermag in Situationen sich selbst zum Gegenstand zu erheben. Bedeutungen können innerhalb der Situation noch, die sie vorgängig definierten, abgewandelt werden, was impliziert, daß Handeln auf eine neue Grundlage gestellt ist im Moment der Handlung selbst. Sie ist in der Situation, die an ihr gleichsam arbeitet, zu einem anderen Handeln geworden. Dies tritt in Gegensatz zur Erklärung, daß sie, berücksichtige man nur die Persönlichkeitsstruktur und die sozialen Erwartungen etwa im Sinne der Rollentheorie, immer schon fertig sei. Die Komplexität der Alltagswelt und die Vielzahl möglicher Elemente, die thematisiert werden können in unübersehbaren Situationen, geben Anlaß zur Annahme, daß die Unsicherheit oder partielle Nichtfestgelegtheit sozialer Interaktionen Regelfall ist. Die Elemente der Situation, die als Symbole in verschiedenen Situationen je andere Gegenstände werden, darüber hinaus die Möglichkeit, daß Normen unterschiedlich aktualisiert werden, und dann der Sachverhalt, daß die Ich-Identität der Handelnden in formal gleichen Situationen unterschiedlich beteiligt sein kann – all dies sind Merkmale, die durch abstrakte Erklärungsmodelle nicht eingeholt werden können. Der Hinweis Mollenhauers, daß insbesondere der Pädagoge darauf angewiesen sei, seine Entscheidungen von Elementen der Situation abhängig zu machen, findet hier seine Triftigkeit, es betrifft aber, wie deutlich wurde, nicht nur ihn allein. Situationen stellen dergestalt den »kleinsten Referenzrahmen für Analysen« dar und treten auf als »deskriptive Einheiten für Sozialisationsprozesse«.

Einen Sonderfall des »interpretativen Paradigmas« stellt die Psychoanalyse dar, wenngleich die fundamentale Differenz, daß psychoanalytische Symbole sehr viel enger auf biologische Funktionen bezogen sind, wie Lorenzer klarmacht, nicht vernachlässigt werden darf. »Infantile Lebensgeschichte ist gerade als Entwicklung von Symbolen *auch* »Naturgeschichte«*.* »(Das) Symbol steht im psychoanalytischen Verstande zwischen Naturentwicklung und Geschichte – beide vermittelnd« (Lorenzer 1971, 38). Die »allgemeinen Interpretationen« der Psychoanalyse sind, dies kann im Rahmen einer Metapsychologie klargelegt werden, an die Dimensionen der Umgangssprache unmittelbar gebunden. Diese wiederum hängen von Interaktionen ab, die in der Vergangenheit stattfanden. Die »allgemeinen Interpretationen«, die eine Verständigung zwischen Arzt und Patient ermöglichen, müssen, um den Preis des Verständlichseins und Plausibelbleibens, woran die Therapiemöglichkeit hängt, die Struktur der sozialen Lebenswelt erhalten. Nur auf diese Weise kann die Genese der Symptome dechiffriert werden, die aus verzerrter Kommunikation rührt. Indem die Lebensgeschichte des Individuums Objekt der Betrachtung wird, bleiben die Erklärungsversuche notwendig narrativ. Narrative Darstellung heißt, daß Individuennamen genannt werden, im weiteren Einzelereignisse, Einzelsituationen. Das Individuum muß sich in der eigenen Lebensgeschichte wiederfinden – als besonderen Ausdruck der allgemeinen Lebenswelt.

Das Programm einer Weiterentwicklung einmal der allgemeinen Interaktionsansätze und zum anderen der Entwürfe des symbolischen Interaktionismus, das F. Schütze, W. Meinefeld, W. Springer und A. Weymann vorlegen, zeigt eine Vielzahl offener Fragen, die noch bestehen. Die Autoren unterscheiden acht Klassen von Bestimmungen, von denen die Handlungsperformanz abhängig sei. Zu berücksichtigen sind: 1.

interaktions- und systemlogische Basisregeln des Handelns, 2. die grundlegende Kognitions-, Sprach- und Interaktionskompetenz (im Sinne biologischer Anlagen), 3. materielle Bestände als Ressourcen des Handelns (Verfügbarkeit von Geld, Gewaltmitteln, Kommunikationskanälen etc.), 4. biologische und psychische Bestände als Ressourcen des Handelns (bestimmter Gesundheitszustand, soziohistorisch sich wandelnde psychische und körperliche Kapazitäten) 5. Interessenkonstellationen der Interaktionspartner und gesellschaftlichen Gruppen, 6. der alltagsweltliche Wissensbestand institutionalisierter normativer Verhaltenserwartungen (Rollenmuster, symbolische Codes, die den Alltagswissensbestand formal aufbauen, linguistische Codes), 7. der versachlichte sozialstrukturelle Rahmen des Handelns als wechselseitig konstitutive Konjunktion zwischen Beständen (Punkte 3 und 5), Interessenkonstellationen (5) und normativen Verhaltenserwartungen (6) und schließlich 8. die subjektiven Sinnorientierungen des Handelns, die aus drei Geschichtsdimensionen gespeist werden: der Lebens-, Interaktions- und Überlieferungsgeschichte.

Bedenkt man, daß die Verbindungslinien bisher kaum in einem der genannten Punkte durchgezogen wurden, so kann das Programm gegenwärtig auch als Kritik verstanden werden, sowohl am symbolischen Interaktionismus im engeren Sinne als auch an den systematischen Versuchen, Arbeit und Interaktion prinzipiell zu unterscheiden. Zumindest für die Schule des Interaktionismus gilt, daß, sollte das Programm einmal realisiert sein, das Resultat nicht mehr auf die spezifische Kompetenz dieses Ansatzes zurückzuführen ist. Wohl aber könnte behauptet werden, daß in den strukturellen Verhältnissen, die analysiert sind, Sachverhalte, auf die die Chicagoer Schule aufmerksam machte, einbezogen wurden. Dies will heißen, von den systematischen Anstrengungen, die sich im Rahmen einer Gesellschaftstheorie bewegen, wird auf Dauer mehr zu erhoffen sein.

VOLKER RITTNER

→ Erfahrung, Kommunikation, Rolle, Sozialisation, Sprache.

LITERATUR

- Apel, K.-O.: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht. In: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt: Suhrkamp 1971. = Theorie-Diskussion. *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie und 2. Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. Reinbek: Rowohlt 1973. = *rororo-studium*. 54/55. Berger, P. L., Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer 1970. = *Condition Humana*. Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd 1-3. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1953. Coser, R. C.: Role distance, sociological ambivalence, and transitional status. In: *The American Journal of Sociology*. 72 (1966) 2, S. 173-187. Coult, W.: Role-playing vs. role-taking. An appeal for clarification. In: *American Sociological Review*. 16 (1951) 2, S. 182-187. Denzin, N. K.: Symbolic interactionism and ethnomethodology: A proposed synthesis. In: *American Sociological Review*. 34 (1969) 6, S. 922-934. Diltthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp 1970. = Theorie. Falk, G., H. Steinert: Über den Soziologen als Konstrukteur von Wirklichkeit, das Wesen der sozialen Realität, die Definition sozialer Situationen und die Strategie ihrer Bewältigung. In: Steinert (Hrsg.): *Symbolische Interaktion*. Stuttgart: Klett 1973, S. 13-45. = Konzepte der Humanwissenschaften. Glaser, B. G., A. Strauss:

Temporal aspects of dying as a non-scheduled status-passage. In: *The American Journal of Sociology*. 71 (1965) 1, S. 48–59. Goffman, E.: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt: Suhrkamp 1967. Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper 1969. Habermas, J.: *Technik und Wissenschaft als Ideologie*. Frankfurt: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. 287. Habermas, J.: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher. Wissenschaft. 1. Habermas, J.: *Kultur und Kritik*. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher. 125. Haferkamp, H.: *Soziologie als Handlungstheorie*. Düsseldorf: Bertelsmann 1972. = Studienbücher zur Sozialwissenschaft. 2. Helle, H. J.: *Symbolbegriff und Handlungstheorie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 20 (1968) 1, S. 17–37. Krappmann, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett 1969. Lorenzer, A.: *Symbol, Interaktion und Praxis*. In: *Psychoanalyse als Sozialwissenschaft*. 2. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1971. S. 9–59. = edition suhrkamp. 454. Luhmann, N.: *Zweckbegriff und Systemrationalität*. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft. Bd 12. Luhmann, N.: *Soziologische Aufklärung*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1971. Mead, G. H.: *Philosophie der Sozialität*. Frankfurt: Suhrkamp 1969. Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher. Wissenschaft. 28. Mollenhauer, K.: *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa Verl. 1974. = *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 1. Parsons, T., E. A. Shils (Hrsg.): *Toward a general theory of action*. New York, Evanston: Harper & Row 1965. Parsons, T.: *Soziologische Theorie*. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1964. = *Soziologische Texte*. 15. Prew, R., J. Ritsert, E. Stracke: *Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie. Eine kritische Analyse*. Reinbek: Rowohlt 1973. = *rororo studium*. 38. Rose, A. M.: *Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion*. In: Hartmann (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie*. Stuttgart: Enke 1973, S. 219–231. = dtv, wissenschaftliche Reihe 4131. Schütz, A.: *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt: Suhrkamp 1971. Schütze, F., W. Meinefeld, W. Springer, A. Weymann: *Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens*. In: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 2. Reinbek: Rowohlt 1973, S. 433–495. Steinert, H. (Hrsg.): *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Klett 1973. = *Konzepte der Humanwissenschaften*. Stevens, E.: *Sociality and act in George Herbert Mead*. In: *Social Research*. (1967) 4, S. 613–631. Strauss, A.: *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt: Suhrkamp 1968. Thomas, W. I.: *Person und Sozialverhalten*. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1965. = *Soziologische Texte*. 26. Watzlawick, P., J. H. Beavin, D. P. Jackson: *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber 1969. Wilson, Th. P.: *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 1. Reinbek: Rowohlt 1973, S. 54–79. Winch, P.: *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp 1966.

Handlungsforschung

Handlungsforschung, in Anlehnung an den aus dem Angloamerikanischen stammenden Terminus »action research« auch »Aktionsforschung« oder »aktivierende Sozialforschung« genannt, bezeichnet einen relativ jungen Ansatz gesellschaftswissenschaftlicher bzw. erziehungswissenschaftlicher Forschung, der sich zunächst durch drei allgemeine Merkmale kennzeichnen läßt:

Erstens: »Handlungsforschung ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezo-

gen, sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen«.

Zweitens: »Handlungsforschung vollzieht sich in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen, denen sie dienen will; sie greift *als* Forschung unmittelbar – und nicht erst *nach* vollzogenem Forschungsprozeß als sog. ›Anwendung‹ der Forschungsergebnisse – in die Praxis mit ein, und sie muß sich daher für Rückwirkungen aus dieser von ihr selbst mitbeeinflussten Praxis auf die Fragestellungen und die Forschungsmethoden *im Forschungsprozeß selbst* – und nicht erst in der abschließenden Auswertungsphase im Hinblick auf *zukünftige* Forschung – offenhalten«.

Drittens: »Handlungsforschung hebt in irgendeinem Grade bewußt und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld – in unserem Falle: den pädagogischen Praktikern ... – auf der anderen Seite auf zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozeß« (Klafki 1973, 488).

Pädagogische Handlungsforschung ist also Innovationsforschung, Forschung im Zusammenhang mit und zum Zwecke von Reformen im Erziehungs- und Bildungswesen. Aus den oben genannten Merkmalen folgt, daß Handlungsforschung in wichtigen Punkten von Prinzipien, die bisher für empirische Forschung in den Sozialwissenschaften als generell verbindlich betrachtet wurden, abweicht: (Insbesondere hebt sie das für »klassische« empirische Forschung leitende Prinzip auf, daß die forschenden Personen, die von ihnen verfolgten Fragestellungen und die verwendeten Methoden die zu erforschenden »Gegenstände« bzw. »Forschungsobjekte« (Institutionen; Personen, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen; Vorgänge usw.) während des Forschungsprozesses nicht verändern dürfen. Allerdings wirft diese Aufhebung der klaren Trennung von »Forschung« und »Forschungsobjekten« die schwierige Frage auf, wie Handlungsforschung intersubjektiv nachprüfbare Ergebnisse erbringen kann; dieses Problem ist in der bisherigen Theorie der Handlungsforschung noch keineswegs gelöst.

Action research wurde, soweit sich das bisher übersehen läßt, zunächst innerhalb der amerikanischen und englischen Sozialforschung seit den 40er Jahren betrieben, und zwar vor allem im Zusammenhang mit Vorhaben, die sich auf Veränderungen von Institutionen und Organisationen bzw. der in ihnen tätigen Menschen richtete, z. B. unter der Zielsetzung, das Betriebsklima und die Kooperation in einem Industriewerk zum Zwecke höherer Produktionsleistung zu verbessern (Rapoport 1972; Clark 1972). Action research war (und ist) also keineswegs grundsätzlich mit kritischer, etwa gesellschaftskritischer Reflexion über die Ziele, denen sie dienstbar gemacht wird, verbunden.

Auch im Bereich der pädagogischen Forschung stammen die ersten action research-Projekte aus den USA. Ein entscheidender Impuls ging von der sozialpsychologischen Schule Kurt Lewins aus, der 1946 den Begriff »action research« prägte. Lewin und seine Schüler haben Projekte zur Veränderung des sozialen Klimas in Schulen und anderen pädagogischen Institutionen, vor allem zur Entwicklung eines demokratischen bzw. sozial-integrativen Erziehungs- und Unterrichtsstils von Lehrern, durchgeführt (Fox, Lippitt 1964; Fox, Luszki, Schmuck 1966; Schmuck, Chesler, Lippitt 1966). Ein zweiter Ansatz zur pädagogischen action research ergab sich im Zusammenhang der Curriculumreform und -implementation (Taba, Noel 1957; Taba 1962).

In der BRD wurden die ersten Projekte mit Ansätzen zur Handlungsforschung Ende der 60er Jahre in der Sozialpädagogik durchgeführt (Bittner, Flitner), z. Z. dominieren Schulforschungsprojekte, insbesondere Projekte schulnaher Curriculumentwicklung. Das 1972 veröffentlichte umfassende Programm schulnaher Curriculumentwicklung in Regionalen pädagogischen Zentren (Gerbaulet u. a. 1972) kommt, soweit es Forschungsprobleme betrifft, dem methodologischen Typus der Handlungsforschung mindestens sehr nahe.

Für die jüngeren Handlungsforschungsprojekte in der Bundesrepublik (vgl. Bildungstechnologisches Zentrum Wiesbaden 1973; Klafki 1973) und für die erst seit 1972 einsetzende methodologische Diskussion ist es charakteristisch, daß sie fast durchgehend mit einem entschieden gesellschaftskritischen, d. h. hier: auf Demokratisierung der Gesellschaft sowie individuelle und kollektive Emanzipation gerichteten Erkenntnis- und Handlungsinteresse verknüpft sind.

In der noch in den Anfängen stehenden methodologischen Diskussion über Probleme der Handlungsforschung zeichnen sich bisher folgende Schwerpunkte ab:

1. Handlungsforschung zielt u. a. darauf ab, alle an ihr Beteiligten, die Forscher wie die pädagogischen Praktiker und die Schüler bzw. die zu Erziehenden, ggf. Eltern und weitere Bezugsgruppen in einen Innovations- und damit einen komplexen Lernprozeß zu versetzen. Daraus folgt für die Wahl von Forschungsinstrumenten: Sie dürfen nur eingesetzt werden, wenn sie den angestrebten Innovationsvorgang nicht zu behindern drohen. Das kann aber durchaus der Fall sein, wenn z. B. der Einsatz eines Fragebogens bei Lehrern oder Eltern oder eines Tests bei Schülern Folgen – etwa emotionale Sperren gegenüber dem Forschungsteam, Isolierung des Einzelschülers in einem auf soziale Kooperation abhebenden Projekt usw. – haben könnte, die den Innovationsprozeß hemmen könnten. Da Forschungsinstrumente bisher größtenteils nicht unter solchen Gesichtspunkten entwickelt wurden, muß Handlungsforschung z. T. auf ihren Einsatz und damit bisweilen auf Informationen verzichten, die an sich wünschenswert wären, aber – jedenfalls z. Z. – nur um den Preis der Störung von Prozessen gewonnen werden können, die durch Handlungsforschung gefördert werden sollen.

2. In der Handlungsforschung wirkt die zu verändernde bzw. sich verändernde Praxis auf den ursprünglichen Forschungsansatz, auf Fragestellungen und Hypothesen und die Auswahl der Forschungsinstrumente zurück. Das bedeutet, daß sowohl das Innovationskonzept als auch die Forschungshypothesen zu Beginn eines Handlungsforschungsprojektes meistens nur rahmenhaft umschrieben und erst im Laufe der Durchführung schrittweise präzisiert, ggf. aber auch erheblich verändert werden können. Daraus erwächst die Schwierigkeit, eine hinreichende Kontinuität sowohl des Innovationsplanes wie des Forschungsplanes zu gewährleisten.

3. Da Innovationsprozesse im pädagogischen Bereich gewöhnlich von einer Anzahl von Faktoren beeinflußt werden, muß Handlungsforschung die zu untersuchende und zu verändernde Praxis als komplexes *Feld* betrachten und daher auch relativ komplexe Forschungsstrategien entwickeln; sie kann also die Fülle der Faktoren nicht beliebig auf eine oder sehr wenige Variablen reduzieren. Ebenso wenig kann sie, wie es für klassische empirische Forschung charakteristisch und legitim ist, über längere Zeit praktisch wesentliche Variablen »konstant halten«, d. h. bewußt unverändert lassen, um andere Variablen isoliert beobachten oder systematisch experimentell variieren zu können. Wieweit dennoch Reduktionen vorgenommen werden müssen, um überhaupt zu überprüfbaren Aussagen über Innovationsprozesse und -möglichkeiten kom-

men zu können, und wieweit sie zu rechtfertigen sind, ohne die angestrebten Innovationsziele zu gefährden, ist eine methodologisch bisher ungelöste Frage.

4. Für Handlungsforschung unter emanzipatorischen Leitgesichtspunkten ist es wesentlich, daß sie nicht Zielsetzungen der Innovation und wissenschaftliche Fragestellungen »von außen« an die Praxis herantragen will, sondern die Ziele möglichst weitgehend zusammen mit den Praktikern und aus den Bedingungen des jeweiligen Praxisfeldes heraus entwickelt und dementsprechend ihre wissenschaftlichen Fragestellungen formuliert. Das setzt einmal voraus, daß sie das Selbstverständnis der im Praxisfeld interagierenden Personen, ihre Sichtweise der Probleme, ihre Intentionen und Schwierigkeiten *hermeneutisch* aufzuschlüsseln versucht (»Lebensweltanalyse«); z. a. ist es notwendig, Kommunikationsbedingungen zwischen »Forschern« und »Praktikern« zu schaffen, die ggf. unterschiedlichen Ausgangspositionen und Perspektiven miteinander zu vermitteln und eine gemeinsame Sprache zu finden, in der man angst- und herrschaftsfrei miteinander »Diskurse« (Habermas), d. h. kritisch argumentierenden Problemerkörterung führen kann.

5. Sofern Handlungsforschung einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse folgt, muß sie anstreben, die im Untersuchungsfeld handelnden Personen (z. B. Lehrer und Schüler) auch gegenüber den Forschern aus der Rolle bloßer Untersuchungsobjekte zu befreien, sie vielmehr der Forschung gegenüber im Prinzip als gleichberechtigte, kritische Partner anzuerkennen bzw. sie zu solcher Gleichberechtigung schrittweise zu befähigen. Das bedeutet, daß Handlungsforschung den »Erforschten« von Anfang an erstens möglichst weitgehenden Einblick in die Ziele und Voraussetzungen der Forschung vermitteln, ihnen zweitens Mitbestimmungsmöglichkeiten über Forschungsziele und Verfahren eröffnen und ihnen drittens, soweit irgend möglich, Chancen zum Mitvollzug der Forschung geben muß. Die Verwirklichung dieser Grundsätze hat sich jedoch in allen bisher durchgeführten Handlungsforschungsprojekten, auch im Hinblick auf professionelle Erzieher, als äußerst schwierig erwiesen, weil die pädagogischen Praktiker durch ihre konkreten Aufgaben, gerade bei Reformprojekten, aufs stärkste in Anspruch genommen werden und daher meistens nur bedingt in der Lage sind, sich forschungsmethodische Kenntnisse, die ihnen in ihrer Ausbildung gewöhnlich kaum vermittelt worden sind, innerhalb des Projektablaufs zu erarbeiten.

6. Das Prinzip, fixierte Rollenzuschreibungen (hier »Forscher«, dort »Praktiker«) weitgehend zu lockern, schließt eine pragmatische und flexible Aufgabendifferenzierung zwischen verschiedenen Personen oder Personengruppen auch innerhalb von Handlungsforschungsprojekten nicht aus; andernfalls würde man alle Beteiligten ständig überfordern und die Erreichung sowohl der Innovations- als auch der Forschungsziele gefährden. Z. B. setzt die Ermittlung der tatsächlichen Verhaltensweisen von Lehrern im Unterricht, um ihnen Selbstkontrolle und ggf. Änderung zu ermöglichen, voraus, daß bestimmte Mitglieder eines Projektteams mindestens zeitweilig von praktischer Mitverantwortung entlastet und auf »distanzierte« Beobachtung spezialisiert sind. Jedoch müssen solche Aufgabendifferenzierungen jederzeit zum Gegenstand kritischer Diskussion zwischen allen Beteiligten werden können.

7. Die Forschungsinstrumente, z. B. Fragebogen, Interviews, Tests, Beobachtungsverfahren u. ä., gewinnen in der Handlungsforschung – jedenfalls z. T. – einen gegenüber der klassischen empirischen Forschung neuen Sinn: Sie sollen, soweit möglich, zu Hilfen für die Selbstaufklärung, Selbstkontrolle und Selbststeuerung der in dem betreffenden Praxisfeld tätigen Personen werden. Z. B. kann eine Lehrer- oder Schülergrup-

pe das Verfahren der Tonband- oder Video-Aufnahme des Unterrichts und entsprechende Auswertungsmethoden zum Zwecke der Analyse, Bewertung und Veränderung des eigenen Unterrichts erlernen.

8. Dem gleichen Ziele dient die möglichst kurzfristige Rückmeldung von Zwischenergebnissen der Forschung an die pädagogischen Praktiker – auch dies ist ein Vorgehen, das von den Regeln klassischer empirisch-pädagogischer Forschung abweicht. Jedoch steht die Entwicklung von Verfahren kurzfristiger Auswertung von Forschungsergebnissen und einer für die Praktiker hilfreichen Form der Aufbereitung und Darstellung noch ganz in den Anfängen.

9. Gerade das hohe, gewöhnlich zugleich pädagogische und politische Engagement auf seiten der Forscher und Praktiker in Handlungsforschungsprojekten, ihre Innovationserwartungen, die methodischen Schwierigkeiten, die Komplexheit des Feldes u. ä. führen nach den bisherigen Erfahrungen häufig zu gruppendynamischen Problemen innerhalb der Forschergruppen und in ihrem Verhältnis zu den Praktikern. Dieser Aspekt muß daher bewußt und gezielt in der Arbeitsplanung und im Arbeitsprozeß entsprechender Projekte berücksichtigt werden.

10. Große Bedeutung können in Handlungsforschungsprojekten einerseits nicht beabsichtigte Nebenwirkungen (z. B. Spannungen in einem Kollegium durch unbeabsichtigte Polarisierung der in einem Projekt mitarbeitenden und der übrigen Lehrer) und andererseits schwer kalkulierbare Einwirkungen bzw. Reaktionen von Außengruppen (z. B. Elterngruppen, zuständige Verwaltungsinstanzen, politische Organisationen usw.) gewinnen. Beide Faktoren sind im allgemeinen vermutlich um so gewichtiger, je anspruchsvoller die geplanten oder realisierten Zielsetzungen und Veränderungen der betreffenden Praxis im Verhältnis zum bisherigen Zustand sind.

Handlungsforschung kann nicht als prinzipielle Alternative gegenüber »klassischer« empirischer Forschung betrachtet werden, erstere behält für zahlreiche Fragestellungen der Erziehungswissenschaft ihre unverzichtbare Bedeutung, z. T. auch innerhalb von Handlungsforschungsprojekten, z. B. bei der Erhebung sozialstatistischer Daten über Erzieher, Jugendliche, Eltern usw. Wo es aber um die Ermöglichung und die Erforschung von pädagogischen Innovationen geht, deren Sinn darin besteht, daß sie von den in der pädagogischen Praxis Tätigen oder den von ihr Betroffenen selbst getragen und realisiert werden, da dürfte Handlungsforschung sich als der angemessene Ansatz erweisen; insofern ist für die Zukunft eine starke Entwicklung über die bisher vorliegenden ersten Ansätze hinaus zu erwarten.

WOLFGANG KLAFFI

→ Bildungsforschung, Empirie, Evaluation, Innovation, Schulversuch, Unterrichtsforschung.

LITERATUR

Bildungstechnologisches Zentrum Wiesbaden: Beiträge zur Bildungstechnologie. 1 (1973) 3. (Darin vor allem die Aufsätze von Heinze, Th.; Mollenhauer, K.; Stickelmann, B.; Bonn, P.; Zehrfeld, K.; Dräger, H.; Müller, E.; Zinnecker, J.; Schulte, H.) *Bildungstechnologisches Zentrum Wiesbaden*, Arbeitsgruppe Curriculum und Sozialwissenschaften: Projekt I. Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz. Projektheft 6 (hektographiert): Müller, E., B. Stickelmann, J. Zinnecker: Ansätze zu einer Theorie aktivierender Sozial- und Schulforschung. Wiesbaden: Bildungstechnologisches Zen-

trum 1972. Bittner, G., A. Flitner: Aufgaben und Methodik sozialpädagogischer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15 (1969) 1, S. 63–74. Clark, P. A.: Action research and organisational change. London, New York: Harper and Row 1972. Corey, St. M.: Action research to improve school practices. New York: Columbia Univ., Teachers College Pr. 1953. Fox, R. S., R. Lippitt: The innovation of classroom mental health practices. In: Miles, M. (Hrsg.): Innovation in education. New York: Columbia Univ., Teachers College Pr. 1964, S. 271–297. Fox, R. S., M. B. Luszki, R. Schmuck: Diagnosing classroom learning environments. Chicago: Science Research Associates 1966. Schmuck, R., M. Chester, R. Lippitt: Problem solving to improve classroom learning. Chicago: Science Research Associates 1966. Fuchs, W.: Empirische Sozialforschung als politische Aktion. In: Soziale Welt. 21 (1970) 1, S. 1 bis 17. Gerbaulet, S. (u. a.): Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart: Klett 1972. Haag, F. (u. a.) (Hrsg.): Aktionsforschung. München: Juventa Verl. 1972. Hübner, P.: Aufgaben und Stellung versuchsbegleitender Forschung bei Gesamtschulversuchen. In: Frommberger, H. (u. a.) (Hrsg.): Gesamtschule – Wege zur Verwirklichung. Braunschweig: Westermann 1969, S. 148–154. Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 4, S. 487–516. Lewin, K.: Tatforschung und Minoritätenprobleme. In: Lewin: Die Lösung sozialer Konflikte. 3. Aufl. Bad Nauheim: Christian Verl. 1968, S. 278–304. Nagel, K., U. Preuss-Lausitz, W. Hopf: Erwartungen der Gesamtschulen an wissenschaftliche Begleitung und Beratung. In: Gesamtschulen – Informationsdienst. 3 (1970) 3, S. 35–45. Rapoport, R. N.: Drei Probleme der Aktionsforschung. In: Gruppendynamik. 3 (1972) 1, S. 44–61. Taba, H., E. Noel: Action research. Washington: Remington Bros. 1957. Taba, H.: Curriculum development. 3. ed. New York (usw.): Harcourt, Brace and World 1970, bes. 4: Strategy for changing a curriculum, S. 446–493.

Heimerziehung

Wenn die Erziehung oder Versorgung von Kindern und Jugendlichen in der Familie nicht gesichert ist, kann Heimerziehung subsidiär an deren Stelle treten. Der Heimaufenthalt kann sowohl durch die Initiative der Eltern zustande kommen (beispielsweise »Freiwillige Erziehungshilfe [FEH]«, wenn die »Entwicklung gefährdet oder geschädigt« ist) wie auch aufgrund staatlicher Interventionen durch Anordnung der Fürsorgeerziehung (FE), wenn ein Kind oder Jugendlicher »zu verwahrlosen droht oder verwahrlost ist« (Jugendwohlfahrtsgesetz v. 11. 8. 61). Im Laufe ihrer Geschichte war die Heimerziehung häufig Gegenstand der Kritik, die bis zur Forderung der Schließung aller Heime reichte. Marksteine der öffentlichen Kritik waren der »Waisenhausstreit« (Ende des 18. Jhds.), der Kampf der Arbeiterbewegung gegen die bürgerliche Fürsorgeerziehung der 20er und beginnenden 30er Jahre und die Kritik der Studentenbewegung 1968/69. Insofern Heimerziehung immer wieder in Frage gestellt wurde, muß eine Darstellung dieser Institution auch die Kritik entsprechend berücksichtigen.

Während die Alternativvorstellungen z. Z. des Waisenhausstreites noch im wesentlichen rückwärts gewandt waren, wobei die Familienerziehung der Agrargesellschaft restauriert werden sollte, ohne daß man die gesellschaftliche Entwicklung durch die beginnende Industrialisierung wahrnahm, konnte sich die Arbeiterbewegung auf dem Hintergrund einer entwickelteren kapitalistisch-industriellen Gesellschaft klarer artikulieren. Sie kritisierte vor allem den »Abwehrcharakter«, den die Methoden der Heim-

erziehung für die unmittelbar Betroffenen wie auch vor allem für die von Heimerziehung bedrohten habe, da somit die Arbeiterjugend insgesamt im bürgerlichen Sinne diszipliniert werde. Die Heimerziehungskampagne der Studentenbewegung knüpfte an die Forderungen und Analysen der Arbeiterbewegung teilweise an und praktizierte darüber hinaus selbstverwaltete Jugendwohnkollektive, in denen pädagogische und politische Arbeit verbunden werden sollte.

Die Kritik an der Heimerziehung wird auf drei Ebenen geführt:

a) *Human-engagierte Kritik*: Diese bezieht sich auf die nachgewiesenermaßen ungünstigen Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen im Heim, auf den repressiven Erziehungsstil vieler Erzieher und – besonders im Waisenhausstreit – auf die schlechten medizinischen und hygienischen Verhältnisse sowie die hohe Kindersterblichkeit.

b) *Effizienzkritik*: Im Mittelpunkt dieser Argumentationsweise steht die Diskrepanz zwischen angestrebtem Ziel der Heimerziehung, nämlich die Beseitigung von abweichendem Verhalten (insbesondere im Arbeits-, Legalitäts- und Sozialverhalten) und dem geringen tatsächlich erreichten Erfolg. Die hohe Rückfallquote ehemaliger Heimzöglinge wird als Alarmsignal betrachtet, das die Methoden der Heimerziehung in Frage stelle. Bei der Forderung nach angemesseneren Methoden wird allerdings die Integration in eine Gesellschaft, die in den meisten Fällen als letztlich verursachend für die Verwahrlosungserscheinungen angesehen werden muß, nicht problematisiert.

c) *Sozialistische Kritik*: Da der größte Teil der Kinder und Jugendlichen in Heimerziehung aus der Arbeiterschaft stammt, wird die Institution der Heimerziehung (bzw. Fürsorgeerziehung) als bürgerliches Disziplinierungsinstrument gegenüber dem Proletariat angesehen. Ihr Strafcharakter wirke über die unmittelbar Betroffenen weit hinaus. Es wird ferner darauf hingewiesen, daß es der Heimerziehung nicht gelingt, die Heranwachsenden in ihre Klasse zu integrieren, vielmehr würden die Betroffenen während und nach der Heimerziehung weiter deklassiert und glitten ins Lumpenproletariat ab.

Diese drei Ebenen der Kritik schließen einander nicht aus. Sowohl eine Erziehung, die nur die Integration zum Ziel hat, wie auch gerade proletarische Erziehung führen zum Kampf um Verbesserungen der Lebens- und Entwicklungsbedingungen im Heim. Andererseits kann proletarische Erziehung nicht darauf verzichten, die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, d. h. für eine Berufsarbeit zu qualifizieren (und zu disziplinieren) und verfolgt insofern integrative Ziele. Sie läßt es jedoch hierbei nicht bewenden, sondern strebt auf der Grundlage der durch die Integration erreichten Solidarität sozialistische Ziele an.

Welches sind nun im einzelnen die Vorwürfe, die gegen die Heimerziehung erhoben werden?

1. Zunächst ist die Gefahr des Hospitalismus zu nennen. Durch die in der Massenfürsorge eingeschränkten Möglichkeiten der Kontaktnahme zu erwachsenen Bezugspersonen, die den Kindern emotionale Zuwendung, soziale Stimulation und Entwicklungsanreize bieten könnten, bleiben Heimkinder überdurchschnittlich häufig in ihrer Entwicklung zurück. Das Hospitalismussyndrom ist zusätzlich charakterisiert durch Kontaktarmut, Kontaktverweigerung der Kinder, Depressionen, Furchtsamkeit, Nahrungsverweigerung, Schlaflosigkeit, stereotype Bewegungen sowie Verlangsamung von Bewegungen und Reizbeantwortung. Je jünger die Kinder z. Z. der Heimeinweisung sind, und je länger die Heimzeit dauert, desto stärker sind die Schäden. Nur durch

eine erhebliche Vermehrung der Planstellen für qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher und durch Arbeitsbedingungen, die die Fluktuation eindämmen könnten, wäre diesen Gefahren zu begegnen.

2. Die soziale und regionale Isolation vieler Heime und ihrer Bewohner verstärkt diesen Prozeß. Bis in die jüngste Zeit wurden Erziehungsheime vielfach auf dem Lande oder an der Peripherie großer Städte gebaut, obwohl die hinter einer solchen Standortwahl stehende Theorie der ›Pädagogischen Provinz‹ längst als überwunden gelten muß. Dennoch wird der Alltag im Heim oft in diesem Sinne geprägt: geringe Kontakte zur Außenwelt, insbesondere Einschränkung der Schul- und Berufswahlmöglichkeiten, Einschränkung einer differenzierten Rollenübernahme, Desorientierung in der Öffentlichkeit (Verkehr, Behörden, Veranstaltungen, Einkäufe etc.) und daraus resultierende Angst vor der Entlassung.

3. Auch die anstaltsartig überorganisierte Struktur vieler Heime erschwert – neben Isolation und hospitalisierenden Versorgungsmängeln – den Prozeß des Selbständigwerdens und der Wiedereingliederung in die Gesellschaft nach der Entlassung. Daher wird bisweilen die völlige Auflösung der Großheime und statt dessen die Einrichtung kleiner überschaubarer Heime oder die Unterbringung in Pflegefamilien gefordert. Hinter diesen Forderungen steht die Betonung des Familienprinzips, das bereits in den vergangenen Jahren in vielen Heimen mit familiengegliederten Gruppen zum Tragen kam. Gegenüber dem unpersönlichen Massenbetrieb in den Großheimen stellt dies zweifellos einen Fortschritt dar, allerdings wird durch den alleinigen Rekurs auf das Familienmodell die Chance nicht wahrgenommen, in der Kollektiverziehung neue Formen der sozialen Beziehungen, der Kommunikation und der Selbstbestimmung zu praktizieren, wie dies etwa in Jugendwohnkollektiven möglich sein könnte.

4. Weiter wird der durch die Heimdifferenzierung häufige Heimwechsel kritisiert. Jeder Wechsel von einem Heim in ein anderes bedeutet Verlust der Bezugspersonen, der Freunde, bisweilen auch der Geschwister. Eine harmonische Entwicklung wird so wiederholt unterbrochen. Auf der andern Seite muß Heimerziehung auch spezifische Hilfen für die unterschiedlichsten Bedürfnisse und Entwicklungsdefizite anbieten, so daß auch einige Gründe für eine gewisse Differenzierung sprechen. Daher ist erstens zu fragen, ob die traditionelle Differenzierung nach Alter und Geschlecht erzieherisch sinnvoll ist, und ferner ist nach organisatorischen Lösungen zu suchen, die Differenzierung bei pädagogischer Kontinuität gewährleisten. Dies könnte durch Differenzierung innerhalb größerer Heime oder durch Kooperation (Verbundsystem) kleiner Heime geschehen.

5. Es wird ferner häufig darauf hingewiesen, daß es nicht genügend erzieherische Hilfen im Vorfeld der Heimerziehung gibt, also z. B. Tagesstätten oder therapeutische Tagesheime, beratende Erziehungsunterstützung für die Familie oder kurzfristige und kurzzeitige Unterbringungsmöglichkeiten für Jugendliche bei aktuellen Konflikten im Elternhaus. Der einseitige Ausbau der stationären Heimerziehung gegenüber ambulanten Hilfen ist einerseits historisch bedingt (aus der Waisen- und Rettungshausbewegung) und ist ferner auf die derzeitige Regelung der Übernahme von Kosten zurückzuführen: Fürsorgeerziehung und Freiwillige Erziehungshilfe (die meist als Heimerziehung durchgeführt werden) werden von den Bundesländern finanziert, während Jugendzentren, Beratungsstellen und andere Formen der ambulanten Hilfe zu Lasten der Gemeinden gehen, soweit sich keine privaten Träger finden. Diese jedoch investieren lieber in Heime, da sie von den Landesjugendämtern den Pflegesatz voll ersetzt

bekommen. Die Jugendämter wiederum, die über die Form der Hilfeleistung meist zu entscheiden haben, versuchen – als kommunale Behörde – häufig die Gemeindekasse zu entlasten. Dadurch entsteht die paradoxe Situation, daß einerseits zwar Kinder und Jugendliche in Heime eingewiesen werden, denen auch mit weniger ›totalen‹ Maßnahmen zu helfen wäre, und daß andererseits stets Heimplätze fehlen.

Ähnlich gravierend wie der Mangel im Vorfeld der Heimerziehung ist auch das weitgehende Fehlen einer nachgehenden Unterstützung (Arbeitsplatzbeschaffung, Wohnheimbau, Weiterbildungsmöglichkeiten etc.), wofür im wesentlichen die gleichen Ursachen gelten. (Bei der bevorstehenden Reform des Jugendhilferechts wird eine Änderung dieser Regelungen angestrebt.)

6. Ein weiterer schwerwiegender Einwand bezieht sich auf Qualifikation und Arbeitsbedingungen der Erzieher. Selten wird in Frage gestellt, daß die Erziehung von beispielsweise verhaltensgestörten Kindern oder Jugendlichen eine stark beanspruchende und schwierige Aufgabe ist, vor der der pädagogische Hausmannsverstand meist versagt. Wenn Vergleiche zur Arbeit des Lehrers gezogen werden, wird meist betont, daß der Beruf des Heimerziehers mindestens ebenso schwierige pädagogische Aufgaben stellt. Dennoch ist die Ausbildung des Heimerziehers – sofern er überhaupt eine Ausbildung hat – weniger gründlich als die des Lehrers, seine Bezahlung wesentlich schlechter und seine Arbeitszeitregelung ungünstiger. Die fast allgemein zu beobachtende Überforderung und Unterbewertung der Erzieher führt zu Verunsicherung oder Resignation und hoher Fluktuation. Besonders wenn der Erzieher auf seine Verunsicherung mit autoritärem und repressivem Erziehungsstil reagiert, wird der ohnehin schwierige Sozialisationsprozeß im Heim weiter in Frage gestellt.

Es wäre anzustreben, bei den Erziehern eine fundierte Aus- und Weiterbildung an einer integrierten Gesamthochschule vorauszusetzen (bzw. durch Beurlaubung zu ermöglichen). Ferner sollte gewährleistet sein, daß den Erziehern, besonders zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn, Hilfe und Beratung bei der Bewältigung schwieriger pädagogischer Fragen, bei der Verarbeitung von Frustrationen oder bei Spannungen im Kollegium – also Anleitung zur Selbstkontrolle – tatsächlich angeboten wird und nicht, wie seit Jahren, als allseitig anerkannte aber unrealisierte Forderung nach Supervision bestehen.

7. Ein selten formulierter aber ernstzunehmender Vorwurf bezieht sich auf die Arbeitsbelastung der Jugendlichen im Heim. Die grundsätzlich richtige Überlegung, Jugendliche auch in Ausbildung (z. B. Lehre) und Arbeitsverhalten den Erfordernissen des Arbeitsmarktes anzupassen, damit sie ihre Reproduktion sichern können, wird in der Heimerziehung einseitig überbetont. Der Alltag im Heim ist mit dem 8-Stdn.-Arbeitstag und ›Freizeitbeschäftigung‹ (Fußball, Fernsehen, Basteln, Handarbeit etc.) praktisch ausgefüllt. Für pädagogische und therapeutische Gruppen- oder Einzelarbeit bleibt so gut wie keine Zeit. In vielen Fällen wäre dies jedoch Voraussetzung, um einerseits kontinuierliche Arbeitsleistungen zu erbringen und andererseits die Anpassung an das ›Tempo der Arbeitswelt‹, d. h. der rentablen Nutzung von Arbeitskräften, kritisch vollziehen zu können. (Die Überbetonung des Arbeitsverhaltens läßt sich bis in die Waisenhäuser und Industrieschulen der Manufakturperiode verfolgen.)

8. Umstritten ist die Frage, ob die gesetzlich abgesicherte Vorrangigkeit der privaten Initiativen auf dem Gebiet der Jugendhilfe (Subsidiaritätsprinzip) für eine emanzipatorische pädagogische Arbeit von Vorteil ist. Dieses Prinzip wird mit Grundsätzen der katholischen Soziallehre und/oder mit der Abwehr gegen mögliche totalitäre staat-

liche Übergriffe in die Erziehung begründet bzw. als Widerspiegelung der ›pluralistischen‹ Gesellschaft auf dem Gebiet der Ersatzerziehung betrachtet. Das Subsidiaritätsprinzip führte dazu, daß fast 80 % der Erziehungsheime in den Händen der freien Wohlfahrtsverbände liegen, und davon gehört wiederum der größte Teil kirchlichen Trägern (hauptsächlich Diakonisches Werk und Caritas). Diese Überrepräsentation der Kirchen und damit der religiösen Erziehung entspricht jedoch kaum der gesellschaftlichen Realität. Abgesehen von einigen Ausnahmen werden damit Erziehungsziele und Erziehungsstil durch Grundsätze geprägt, die nicht selten im Widerspruch zur Entwicklung zu einer kritischen, ausgewogenen, sexualbejahenden Persönlichkeit stehen.

Ob man aus dem Vorausgegangenen die Schlußfolgerung ziehen sollte, die Institution Heimerziehung pauschal abzuschaffen, ist fraglich. Obwohl nicht damit zu rechnen ist, daß Heimerziehung unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen ihren Strafcharakter ablegen könnte, der für die Eingliederung der heranwachsenden Generation in den Arbeitsprozeß eine wichtige Disziplinierungsfunktion hat (Arbeitsbummelei ist einer der Haupteinweisungsgründe), wäre es vorschnell, deshalb alle Heime auflösen zu wollen, solange für fortschrittlichere Alternativen nicht die Voraussetzungen geschaffen sind. So würde beispielsweise die Ausbreitung selbstverwalteter und an Emanzipation orientierter Jugendwohnkollektive eher eine Veränderung der Gesellschaft voraussetzen als diese einleiten. Insofern wird sich der kritisch engagierte Sozialpädagoge für jede Verbesserung auf dem Gebiet der Heimerziehung einsetzen, ohne die globaleren gesellschaftlichen Zusammenhänge aus dem Auge zu verlieren, sondern diese in sein Engagement mit einbeziehen.

HILDEGARD MÜLLER-KOHLBERG

Abweichendes Verhalten, Familienerziehung, Klasse – Schicht, Kollektiverziehung, Randständigkeit – Kriminalität – Verwahrlosung, Sozialerziehung – soziales Lernen, Sozialisation, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. = edition suhrkamp. 514. *Autorenkollektiv*: Kommunehäuser für Jugendliche. Berlin (West). 1970. *Bericht über die Lage der Jugend und die Bestrebungen auf dem Gebiet der Jugendhilfe*. 2. Bericht. Bundestagsdrucksache V/2453. Bonn 1968. 3. Bericht. Bundestagsdrucksache VI/3170. Bonn 1972. *Beverfoerde-Werries, A. Freiin v. Elverfeld gt. von*: Die Fürsorgeerziehung in Deutschland und den Niederlanden. Ein Vergleich. Münster: Aschendorff 1966. *Brosch, P.*: Fürsorgeerziehung. Heimterror und Gegenwehr. Frankfurt/M.: Fischer 1971. = Fischer-Bücherei. 1234. *Döwe, E., B. Jurgeleit* (Hrsg.): Sozialisation statt Strafe. Berlin: Rossa Verl. 1971. *Eckensberger, D.*: Sozialisationsbedingungen der öffentlichen Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. 466. *Gothe, L., R. Kippe*: Ausschuß. Protokolle und Berichte aus der Arbeit mit entflohenen Fürsorgezöglingen. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1970. = Pocket. 18. *Liebel, M.* (Hrsg.): Jugendwohnkollektive. München: Juventa Verl. 1972. *Müller-Kohlenberg, H.*: Das Berufsbild des Heimerziehers. Weinheim u. Basel: Beltz 1972. *Rexroth, T.*: Fürsorgeerziehung. In: Wörterbuch kritische Erziehung. 3. Aufl. Starnberg: Raith 1972. S. 104–107. *Trost, F.* (Hrsg.): Handbuch der Heimerziehung. Frankfurt/M., Berlin, Bonn: Diesterweg 1952–

1966. *Zuchthäuser der Fürsorge*. Hrsg. v. d. Heilpädagogischen Aktionsgemeinschaft. Marburg 1970.

Zeitschriften: Materialien zur Heimerziehung. Hrsg. v. d. Internationalen Gesellschaft für Heimerziehung. Frankfurt/M. 1972 ff. *Berliner Heimerzieher Zeitschrift* (hez).

Hermeneutik

»Hermeneutik« (gräzisierung Neubildung des 17. Jahrhunderts, die insbesondere in der protestantischen Theologie an die Stelle des humanistisch-lateinischen Ausdrucks »ars interpretandi« trat) bezeichnet ursprünglich die (Lehre von der) Kunst der *Auslegung* von Texten.

Eine solche *Kunstlehre* hatte sich bereits in hellenistischer Zeit im engen Zusammenhang mit den übrigen Kunstlehren von der Rede (»Grammatik«, »Rhetorik«, »Dialektik« als »artes sermonicales«, später als »Trivium« im mittelalterlichen Bildungssystem der »septem artes liberales«) herausgebildet, nachdem zuvor schon Platon die Vortrags-Kunst der Rhapsoden »Hermeneutiké techné« genannt und diese Kunst als solche bloßer Herolde von den kritischen Kunstlehren, die über wahr und falsch urteilen, unterschieden (Epinomis, 975 c), und nachdem Aristoteles im 1. Teil des »Organon« von der Aussage als Auslegung des Seienden (»Peri hermeneias«, »De interpretatione«) gehandelt hatte. Als Kunst der Dichter- und Mythenauslegung, welche den Sinn dieser überlieferten Bildungsgüter mit einem philosophisch – insbesondere ethisch – aufgeklärten Bewußtsein in Einklang zu bringen hatte (Umdeutung anstößiger Stellen!) entwickelte die hellenistische Hermeneutik die sog. »allegorische« Methode. Als »Lehre vom vielfachen Schrift-Sinn« wurde dieser Typus von Hermeneutik auch von den jüdischen, christlichen und islamischen Theologen übernommen und auf die »Heilige Schrift« angewandt. (Für die hermeneutische Tradition sind besonders wichtig: Philo von Alexandrien, Origenes und Augustinus.) Dabei zwang der weltgeschichtliche Sinn- und Wahrheitsanspruch der Bibel und im Falle des Christentums die Notwendigkeit, das Alte Testament aus der Sicht des Neuen Testaments zu interpretieren, zum erstenmal dazu, auf den geschichtlichen Ort des Textes und des Interpreten zu reflektieren. Als drittes Anwendungsgebiet der Hermeneutik mit eigener Tradition ist die Interpretation des corpus iuris in der Jurisprudenz zu verzeichnen.

Ihre theoretische Vertiefung hat die Hermeneutik in der Folgezeit immer dann erfahren, wenn das Verhältnis zur *Tradition* in eine Krise geriet und die Frage nach der richtigen *Auslegung* des Sinns überlieferter Texte ins Bewußtsein trat. Das geschah nach der Entstehung der »Allegorese« und der Ausbildung der hermeneutisch relevanten scholastischen Term-Logik und »Spekulativen Grammatik« vor allem in der Zeit des *Humanismus* und der Reformation. Die Abwendung von der unhistorisch-spekulativen »Allegorese«, die humanistisch-philologische Ausbildung der grammatischen Interpretation und die Ersetzung der *Autorität* der *Tradition* durch die *Autorität* der »Heiligen Schrift«, die zur Forderung einer *Auslegung* der Bibel aus ihrem eigenen Text-Zusammenhang führte, brachte eine bedeutende methodologische Verschärfung der hermeneutischen Fragestellung mit sich, so daß W. Dilthey hier erst »die endliche Konstituierung der Hermeneutik« ansetzen wollte (Dilthey 1924, 323 ff.). U. a. wurde in der Forderung, das Ganze der Schrift aus den Einzelstellen und diese

umgekehrt im Lichte des Ganzen zu interpretieren, eine Vorform des methodischen Prinzips des »Hermeneutischen Zirkels« zur Geltung gebracht; durch die mit der Abwehr des katholischen Traditions-Prinzips verbundene Formel »scriptura sui interpres« wurde freilich auch eine Verschleierung des Subjekt-Problems der Hermeneutik (der Geschichtlichkeit des Interpreten bzw. der Interpretations-Gemeinschaft) fixiert, und in der mystischen Tradition lebte das spekulative Motiv der hellenistischen Allegorese in der Unterscheidung zwischen »Geist« und »Buchstabe« fort (von Jakob Boehme bis zu Ernst Bloch!).

Die Wende zur philosophischen Hermeneutik wurde – nach den Anstößen der Aufklärung – durch den Theologen und Philosophen Schleiermacher eingeleitet. Durch seinen – später durch Wittgenstein und Gadamer freilich als unhaltbar erwiesenen – monadologisch-psychologischen Grundsatz, daß, streng genommen, nicht das *Verstehen*, sondern das Nichtverstehen von Lebensäußerungen anderer Menschen als das Selbstverständliche vorauszusetzen sei (vgl. Gadamer 1960, 172 f.), hat er gewissermaßen den kartesischen Zweifel in die praktisch engagierte Kunstlehre der Hermeneutik hineingetragen und so den Weg für eine von den dogmatischen und pragmatischen Bindungen der Theologie gelöste, hermeneutische Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit des *Verstehens* frei gemacht. Schleiermacher definierte die Hermeneutik als »Kunstlehre des Verstehens«, die »von der einfachen Tatsache des Verstehens ausgehend aus der Natur der Sprache und aus den Grundbedingungen des Verhältnisses zwischen dem Redenden und dem Vernehmenden ihre Regeln in geschlossenem Zusammenhang entwickelt«. Später sah er gemäß seinem monadologischen Ansatz den erkenntnistheoretisch entscheidenden Aspekt der Hermeneutik im psychologischen Verstehen als der »divinatorischen« Umkehrung des Aktes geistiger Produktion. Da dieser beim Autor zum Teil unbewußt erfolgt, kommt es darauf an, die Rede bzw. den Text »zuerst ebenso gut und dann besser zu verstehen als ihr Urheber«.

W. Dilthey hat Schleiermachers Konzeption einer universalen Hermeneutik aufgenommen und hat darüberhinaus unter der Herausforderung der induktiven Logik der sog. »moral sciences« von J. St. Mill und in Anknüpfung an J. G. Droysens »Historik« das *Verstehen* im Sinne der Hermeneutik zum Grundbegriff einer Erkenntnistheorie der Geisteswissenschaften oder »Kritik der Historischen Vernunft« deklariert – im Unterschied zum »Erklären« aus Gesetzes-Hypothesen, wie sie in den Naturwissenschaften von außen an den Gegenstand (die Natur als »Kulisse« der erlebbaren Welt) herangetragen werden (»Einleitung in die Geisteswissenschaften«, 1883, und »Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie«, 1894). Zum Verständnis dieser bis heute umstrittenen, wissenschaftstheoretischen Grundunterscheidung hat man davon auszugehen, daß die methodische Etablierung der erklärenden Naturwissenschaft zu Beginn der Neuzeit u. a. durch den Verzicht auf das *Verstehen* der Natur im Sinne der Hermeneutik und durch die bis heute für die intersubjektive Geltung der wissenschaftlichen Erkenntnis grundlegende Trennung zwischen Subjekt und Objekt der Erkenntnis ermöglicht wurde. Während alle naturwissenschaftlich orientierten Wissenschaftstheorien an dieser Trennung mit gutem Grund festgehalten haben (Kant in der »Kritik der reinen Vernunft« ebenso wie der induktivistische »Empirismus«, »Positivismus«, »Logische Positivismus« und »Kritische Realismus«), sahen sich alle geisteswissenschaftlich orientierten Wissenschaftstheorien gezwungen, diese Trennung in einem methodologisch relevanten Sinn aufzuheben: zuerst der Sache nach G. B. Vico in seiner »Neuen Wissenschaft« durch die Einsicht, daß wir Menschen die geschichtlich-ge-

sellschaftliche Welt der Kultur – einschließlich der Wissenschaften selbst – deshalb verstehen können, weil wir sie, im Gegensatz zur Natur, selbst gemacht haben (Karl Marx hat dies später dahin ergänzt, daß wir sie erst dann recht verstehen werden, wenn wir sie wirklich machen können und umgekehrt), Hegel durch seine dialektische Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung, dergemäß der subjektiv verstehende Geist im Anderen (im »objektiven Geist« der Werke und Institutionen) bei sich selbst sein kann. Dilthey nahm (besonders im Spätwerk) alle diese Motive auf und verknüpfte sie mit dem von Herder und Schleiermacher übernommenen psychologischen Gesichtspunkt der »Einfühlung« bzw. des »Nacherlebens« des produktiven Lebens, das sich in den Werken, Handlungen und Institutionen der »geschichtlich gesellschaftlichen Welt« zum »Ausdruck« bringt. Entsprechend dem Grundsatz einer zukunfts-offenen Philosophie des »Lebens« und einer Hermeneutik als Methodologie des empirisch-historischen Verstehens mußte bei Dilthey die Dialektik der verstehenden Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, die bei Hegel, unter der spekulativen Voraussetzung der erkennbaren Wahrheit des Ganzen, zum geschlossenen Kreis der Heimkehr des Geistes aus seinen »Entäußerungen« sich vollenden sollte, in die methodologische Denkfigur des offenen »hermeneutischen Zirkels« der wechselseitigen Voraussetzung und Korrektur der subjektiven und objektiven Voraussetzungen des Verstehens sich transformieren: »Das Verstehen setzt ein Erleben voraus, und das Erlebnis wird erst zu einer Lebenserfahrung dadurch, daß das Verstehen aus der Enge und Subjektivität des Erlebens hinausführt in die Region des Ganzen und des Allgemeinen. Und weiter fordert das Verstehen der einzelnen Persönlichkeit zu seiner Vollendung das systematische Wissen, wie andererseits wieder das systematische Wissen abhängig ist von dem lebendigen Erfassen der einzelnen Lebenseinheit« (Ges. Schr. VII, 143). »So entsteht in der geisteswissenschaftlichen Arbeit an jedem Punkte derselben und zu jeder Zeit eine Zirkulation von Erleben, Verstehen und Repräsentation der geistigen Welt in allgemeinen Begriffen« (a. a. O. 145, vgl. 52 u. 234). Das nacherlebende Einfühlen in den Lebensausdruck ist bei Dilthey als Moment der hermeneutischen Sinnlichkeit in den methodologischen Zusammenhang der hermeneutischen Begriffsbildung im Sinne des Hermeneutischen Zirkels der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt verwoben. (Damit ist Kants Synthesis von Sinnlichkeit und Begriff zu vergleichen, die den einfühlbaren »Sinn-Ausdruck« eines Subjekt-Objekts gerade nicht kennt, sondern die Begriffsbildung nur auf die subjektive »Empfindung« von Sinnesdaten bzw. auf die subjektiven Formen »reiner Anschauung« bezieht.)

Der psychologisierende Aspekt der Diltheyschen Hermeneutik brachte es indessen mit sich, daß später – in der *neopositivistischen* Konzeption der »Einheitswissenschaft« (O. Neurath, C. G. Hempel, Th. Abel) – das Motiv der »Einfühlung« (»Empathy«) aus dem Kontext der hermeneutischen Methodologie gelöst und als bloß heuristisch-psychologisches Hilfsmittel ohne methodologische Relevanz in den wissenschaftstheoretischen Kontext einer nomologischen Verhaltens-»Erklärung« eingesetzt wurde, deren Rechtfertigung als wissenschaftliche Erkenntnis durch »Beobachtung« (d. h. unter Aufrechterhaltung der Subjekt-Objekt-Trennung) erfolgen soll. Eine Korrektur dieser szientistischen Reduktion der Funktion des hermeneutischen Verstehens erfolgte in der sprachanalytischen Philosophie im Gefolge der »Sprachspiel«-Konzeption des späten Wittgenstein: Die Frage danach, wie wir erkennen, daß Menschen einer »Regel« folgen (P. Winch), zwang zur scharfen Unterscheidung zwischen Gesetzes-Tatsachen im Sinne der Naturwissenschaft und »institutionalen« oder »Regel-Tatsachen« (J. R.

Searle) und zu der Einsicht, daß in den Sozialwissenschaften nicht erst die Beantwortung der »Warum«-Frage, sondern zuvor schon die für bloße Deskription erforderliche Beantwortung der »Was«-Frage ein Regel-Verstehen voraussetzt, das seine Richtigkeit prinzipiell durch Partizipation an dem vermeintlich nur beobachteten Sprachspiel muß ausweisen können. Dadurch wurde es möglich, das in der Aufhebung der Subjekt-Objekt-Trennung liegende methodologische Unterscheidungskriterium der Hermeneutik dahingehend zu präzisieren, daß es in den Geistes- und Sozialwissenschaften, und nur in diesen, prinzipiell möglich sein muß, zwischen Subjekt und Objekt der Erkenntnis die Einheit eines Sprachspiels herzustellen. (Dies entspricht auch der Einsicht des »Symbolischen Interaktionismus« von G. H. Mead, wonach die »Reziprozität« des Selbst-Verstehens und des Sichhineinversetzens in die Situation des Anderen (bzw. der Gruppe als des »verallgemeinerten Anderen«), die sich im Rollenhandeln zeigt, sowohl Voraussetzung wie Ergebnis der Sprache ist.)

Neben der neuartigen Problematik des Verstehens von »institutionalen Tatsachen« regelgeleiteten Handelns wurde auch das »zweckrationale Verstehen« (Max Weber) in seinem prinzipiellen Unterschied (als »good reason essay«) zur Kausal-Erklärung wiederentdeckt (W. Dray, G. H. von Wright). Während eine nomologische Reduktion der durch hermeneutisches Verstehen vermittelten »historischen Erklärung« prinzipiell unmöglich ist, kann eine quasinomologische Umstilisierung des zweckrationalen Verstehens im Sinne der »Motiv-Erklärung« in den ahistorischen »empirisch-analytischen« Sozialwissenschaften insofern vorgenommen werden, als verstehbare Handlungs-Maximen unter Abstraktion von historisch-sozialen Voraussetzungen als Quasi-Gesetze, verstehbare Ziele und Situationseinschätzungen als »volitional-kognitiver Komplex« an Stelle von Ursachen als Anfangs- oder Randbedingungen des »Explanans« eingesetzt werden können. Die hermeneutischen Voraussetzungen solcher quasinomologischen Erklärungen werden aber sofort sichtbar, wenn das pragmatisch richtige Verstehen der Verhaltensmotivationen im Regel-Kontext einer gemeinsamen Lebensform nicht mehr selbstverständlich ist. Der späte Dilthey hat diesem Umstand insofern Rechnung getragen, als er zwischen *pragmatischem Verstehen* und *kunstmäßigem hermeneutischen Verstehen* unterschied. Das erstere wird in einer »gemeinsamen Sphäre« der Lebenspraxis als selbstverständlich vorausgesetzt. Das letztere – und damit historische Geistes-Wissenschaften – entsteht erst dann, wenn das erstere, z. B. bei der Traditionsvermittlung, in eine Krise gerät (Ges. Schr. VII, 68 ff.). Hier wird es denn auch erforderlich, die hermeneutische Sinnlichkeit der »Einfühlung« im Kontext der hermeneutischen Begriffsbildung an den »Ausdruck« verfremdeter »Regel-Tatsachen« heranzutragen, um diese aufzuschließen und mit der eigenen Lebensform zu vermitteln.

Die sprachanalytische Radikalisierung der Verstehensproblematik im Sinne einer Analyse des *Regel-Verstehens*, welche mit dem späten Wittgenstein die »Verwobenheit« der Regeln des Sprachgebrauchs, des leibhaften Ausdrucks, der Lebenspraxis und der Weltinterpretation (u. a. als Bedingung der Möglichkeit der Spracherlernung und des – damit »verwobenen« – Sozialisationsprozesses) unterstellt, hat ihr Gegenstück in der »existenzial-ontologischen« bzw. »fundamental-ontologischen« Radikalisierung der Hermeneutik bei Heidegger. Hier geht es nicht mehr primär um eine wissenschaftstheoretische Problematik, da das Verstehen jetzt als die Weise menschlichen In-der-Welt-seins (als im »Entwurf« der Daseinsmöglichkeiten – im »Zu-sein-Verstehen« – immer schon mitgängige Welterschließung) begriffen wird, die aller wissenschaftli-

chen Erkenntnis als Welt-»Vorverständnis« immer schon vorausliegt. Da jedoch der »Hermeneutische Zirkel« der Methodologie der »Geisteswissenschaften« ersichtlich in dem entsprechenden »Zirkel« der Daseins-Hermeneutik (zwischen Seins-Verständnis und geschichtlich bedingtem menschlichem Daseins-Verständnis) seine Grundlage hat, während der »Hermeneutischen Zirkel« in der Naturwissenschaft durch Abtrennung der theoretischen Hypothesenbildung vom Hintergrund des Welt-Vorverständnisses methodologisch stillgestellt wird (nur in Krisen der »Normal Science« wird der »Hermeneutische Zirkel« auch für die Naturwissenschaften metatheoretisch relevant), so liegt der wissenschaftstheoretische Ertrag der Daseins-Hermeneutik doch in einer transzendentalphilosophischen Vertiefung des Selbstverständnisses der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik: in der Einsicht nämlich, daß deren hermeneutische Methodologie nicht aus der vermeintlichen Konkurrenz des *Verstehens* zum nomologischen Erklären in der Ebene objektsprachlicher Theoriebildung, sondern primär aus der Dimension einer metatheoretischen Verständigung über das – sprachlich und geschichtlich bedingte – Welt-»Vorverständnis«, einschließlich des Weltvorverständnisses der erklärenden Naturwissenschaften, zu begreifen ist.

Dieser Gesichtspunkt, der bei Gadamer im Sinne eines nicht methodologischen, aber erkenntnistheoretischen und ontologischen Universalitätsanspruchs und Wahrheitsprimats der Hermeneutik entfaltet ist, konvergiert weitgehend mit der *transzendental-pragmatischen* Metaproblematik der Sprachkonstruktion bzw. Rekonstruktion der analytischen Wissenschaftslogik, in der die geschichtlich geprägte Umgangs- bzw. Bildungssprache als aktuell letzte Metasprache in der Verständigung der Wissenschaftler fungiert. Von hier aus ergibt sich heute das Programm einer modernen Rekonstruktion jenes Systems der »artes sermonicales«, in dessen Zusammenhang auch die Kunstlehre der Hermeneutik ursprünglich entstand (s. oben), auf der Linie einer sukzessiven Rückgängigmachung von Abstraktionen etwa in der Reihenfolge: Grammatik, logische Syntax und Semantik, dialogische Logik, formale Pragmatik und Transzendentalpragmatik, transzendente Hermeneutik (in der die geschichtlichen Tiefendimension der Gesprächs-Situation, von der in der *Pragmatik* noch abstrahiert werden muß, reflektiert wird). Erkenntnisanthropologisch gesehen, entspricht der Perspektive einer transzendentalen Hermeneutik die Komplementaritätsbeziehung zwischen dem szientifisch-technologischen Erkenntnisinteresse an Verfügungswissen in einer stabilisierten Subjekt-Objekt-Relation (auch im problematischen Sinne einer Sozial- und Erziehungs-Technologie) und dem dabei notwendigerweise schon vorausgesetzten Erkenntnisinteresse an einer auf politisch-moralische »Praxis« bezogenen Sinn-Verständigung, die ebenfalls wissenschaftlich – z. B. durch hermeneutische Sprach- und Geschichts-Rekonstruktion, einschließlich Wissenschafts- und Technologiegeschichte – zu vermitteln ist.

In den letzten Jahren hat die im Gefolge Heideggers und Wittgensteins entwickelte Konzeption einer transzendentalen Hermeneutik sich in zweifacher Hinsicht als revisionsbedürftig erwiesen:

1. Einmal stellte sich angesichts der Heideggerschen Zurücknahme der Daseins-Hermeneutik in eine dem »Seins-Geschick« hörige Rekonstruktion der »Seinsgeschichte« und angesichts der Gadamerschen Beschränkung der Hermeneutik auf die methodologisch neutrale Strukturanalyse der »Traditionsvermittlung« qua »Horizont-Verschmelzung«, die einerseits einen definitiven Fortschritt des Verstehens leugnet zugunsten der Feststellung des »Immer nur anders Verstehens«, andererseits den Wahr-

heitsprimat des »Interpretandum« (der klassischen Texte u. d. h. der sprachlichen Überlieferung) behauptet, die Frage nach der normativen Verbindlichkeit (Wahrheitsgeltung) und dem möglichen Fortschritt des hermeneutischen Verstehens. Dieselbe Frage stellt sich auch angesichts der Wittgensteinianischen Relativierung der Sinngeltung des Verstehens auf möglicherweise paradigmatisch inkommensurable Sprachspiel-Horizonte (P. Winch, Th. Kuhn, P. Feyerabend). Die Antwort auf diese Frage könnte zunächst einmal in der Einsicht gesucht werden, daß als transzendentes Subjekt des hermeneutischen Verstehens weder ein »Bewußtsein überhaupt« (Kant) noch eine an naturwüchsig entstandene Sprachspiel-Horizonte und Lebensformen gebundene Gemeinschaft, sondern die allererst herzustellen ideale »Interpretationsgemeinschaft« (Ch. S. Peirce, J. Royce) kontrafaktisch antizipiert und als regulative Idee vorausgesetzt wird. Schon darin wäre die Einsicht impliziert, daß der hermeneutische Fortschritt kein rein theoretisches Problem, sondern auch ein praktisches Problem der zu verändernden Gesellschaft darstellt. Da »Vorurteile« im Sinne des heuristischen »Vorverständnisses« für das hermeneutische Verstehen unentbehrlich sind, so käme es darauf an, die Qualität der »existenzialen Vorstruktur des Verstehens« (Heidegger) insgesamt langfristig zu verbessern, was in der Tat schon zu den Postulaten der hermeneutischen Bildungsidee des Humanismus gehörte.

2. Die Reflexion auf die in den transzendentalen Voraussetzungen der Hermeneutik enthaltene Differenz zwischen der realen und der idealen Kommunikations-Gemeinschaft führt aber zugleich darauf, daß die hermeneutische Aneignung des Sinns der sprachlichen Überlieferung bzw. des überlieferten Sinns der überkommenen sozialen Lebensformen aufgrund eines heuristisch vorausgesetzten möglichen Einverständnisses mit dem autoritativen Wahrheitsgehalt der Tradition nicht hinreicht, um den hermeneutischen Fortschritt zu ermöglichen. Transzendente Hermeneutik sieht sich vielmehr auf eine dialektische Vermittlung der hermeneutischen Methode durch *ideologiekritisches* Hinterfragen des sprachlich überlieferten Selbstverständnisses der Gesellschaft angewiesen. Methodologisch bedeutet dies, daß das hermeneutische Verstehen, das einerseits als heuristische Vermittlung historischer Erklärung erforderlich ist, nunmehr sich selbst durch quasi-naturalistische sozialgeschichtliche – z. B. ökonomische – Erklärungen zwanghaft-kausaler Prozesse vermittelt. Ein spezielles Modell dieses Verfahrens, das selbst noch der sozialhistorischen Vermittlung bedarf, liefert die vielfach sogenannte »tiefenhermeneutische« Methode der Psychoanalyse.

KARL-OTTO APEL

→ Erziehungswissenschaft, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Sprache, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Bücher: *Apel, K.-O.*: Transformation der Philosophie. Bd 1.2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. *Betti, E.*: Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften. Tübingen: Mohr 1967. *Bubner, R.* u. a. (Hrsg.): Hermeneutik und Dialektik. Bd 1.2. Tübingen: Mohr 1970. *Dilthey, W.*: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Neu hrsg. u. eingel. v. M. Riedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970. *Fuchs, E.*: Hermeneutik. 4. Aufl. Tübingen: Mohr 1970. *Gadamer, H. G.*: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philos. Hermeneutik. 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1965. *Habermas, J.*: Zur Logik der Sozialwissenschaften. (1967). Frankfurt: Suhrkamp

1970. *Habermas, J.*: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = suhrkamp taschenbuch wissenschaft. 1. *Habermas, J., D. Henrich, J. Taubes* (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Lipps, H.*: Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt/M.: Klostermann 1938. *Pöggeler, O.* (Hrsg.): Hermeneutische Philosophie. München: Nymphenburger Verlagshandl. 1972. *Ricoeur, P.*: Die Interpretation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. *Rothacker, E.*: Logik und Systematik der Geisteswissenschaften. Bonn: Bouvier 1947; unveränd. Nachdr.: München: Oldenbourg 1965. *Sandkühler, H. J.*: Marxismus. Praxis und Geschichtsbewußtsein. Fragen einer dialekt. u. historisch-material. Hermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. *Schleiermacher, F. D. E.*: Hermeneutik. Neu hrsg. u. eingel. v. H. Kimmeler. Heidelberg: Winter 1959. = Abh. d. Heidelberger Akad. d. Wiss. Philos.-histor. Klasse. Jg. 1959, Abh. 2. *Wach, J.*: Das Verstehen. Grundzüge einer Geschichte der hermeneut. Theorie im 19. Jahrhundert. Bd 1–3. Tübingen: Mohr 1926.

Bibliographie: *Henrichs, N.*: Bibliographie der Hermeneutik und ihrer Anwendungsbereiche seit Schleiermacher. Düsseldorf: Philosophia Verl. 1968.

Aufsätze in Zeitschriften und Sammelwerken: *Apel, K. O.*: Heideggers Radikalisierung der Hermeneutik und die Frage nach dem Sinnkriterium der Sprache. In: *Loretz, O., W. Stoltz* (Hrsg.): Die hermeneutische Frage in der Theologie. Freiburg: Herder 1968. (Auch in: Transformation der Philosophie. Bd 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.) *Apel, K. O.*: Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. In: Wiener Jahrbuch für Philosophie. 1 (1968), S. 15–45. (Auch in: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970. = Theorie. Auch in: Transformation der Philosophie. Bd 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.) *Apel, K. O.*: Szientismus oder Transzendente Hermeneutik? In: Hermeneutik und Dialektik. Bd 1. Tübingen: Mohr 1970, S. 105–144. (Auch in: Transformation der Philosophie. Bd 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973.) *Apel, K. O.*: Das Verstehen: Eine Problemgeschichte als Begriffsgeschichte. In: Archiv für Begriffsgeschichte. 1 (1955), S. 142–199. *Apel, K. O.*: Wittgenstein und das Problem des hermeneutischen Verstehens. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche. 63 (1966), S. 49–87. *Dilthey, W.*: Die Entstehung der Hermeneutik. In: Dilthey: Gesammelte Schriften. Bd 5. Leipzig, Berlin: Teubner 1924, S. 317–338. *Ebeling, G.*: »Hermeneutik«. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Bd 3. 3. Aufl. Tübingen: Mohr 1959, S. 242–262. *Funke, G.*: Möglichkeit und Grenze des hermeneutischen Ansatzes für die Grundlegung der Pädagogik. In: Pädagogik als Wissenschaft. H. 4, 1966, S. 58–79. *Habermas, J.*: Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. In: Hermeneutik und Dialektik. Bd 1. Tübingen: Mohr 1970, S. 73–104. (Auch in: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970. = Theorie.) *Zeitschrift*: Cultural Hermeneutics. Dordrecht. 1 (1973) ff.

Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft

1. Zur Fragestellung

Mit dem Wandel der philosophisch-historisch-hermeneutischen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft als erfahrungswissenschaftlich orientierter Sozialwissenschaft hat gegenwärtig eine folgenreiche Verschiebung der Frage nach dem Sinn und der Funktion historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft eingesetzt. War noch bis vor wenigen Jahren die Historische Pädagogik Kernstück der Erziehungswissenschaft, bedürfen heute nach der »realistischen Wendung« der Pädagogik (Roth) historische Fragen einer eigenen Rechtfertigung und historische Forschung einer neuen Zielsetzung.

Einerseits verliert die Historische Pädagogik in diesem Veränderungsprozeß des er-

ziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses ihre traditionellen Gegenstände einer pädagogischen *Ideengeschichte* (der klassischen Denker und Systeme), einer *Problemgeschichte* als Ausweis eines konsistenten hermeneutischen Horizonts »des« pädagogischen Gedankens in der Geschichte der Neuzeit (Leser), einer (eher narrativen) *Institutionengeschichte* der (äußeren) Verfassung und Einrichtung pädagogischer Institutionen. Die *Wissenschaftsgeschichte* der Erziehungswissenschaft ist über einen ersten, von Max Weber bestimmten Versuch Lochners nicht hinausgekommen.

Andererseits geben die Problemstellungen einer mehr technischen Erziehungswissenschaft vom Lehren, Lernen und Unterrichten, vom Führen und Beraten, vom Planen, Konstruieren (von Unterricht, Schulen usw.) und Evaluieren von Verhaltens- und Lernleistungen offenbar keinen unmittelbaren Hinweis auf die geschichtlich-gesellschaftliche Vermitteltheit des eigenen Unterfangens, das sich einer ahistorisch-technischen (Zweck-Mittel-)Rationalität verpflichtet weiß. Erziehungs- und Unterrichtsgeschichte sinkt so zur scheinbar irrelevanten *Vergangenheitsgeschichte* ab. Gegenwärtiges erzieherisches und unterrichtliches Handeln wird als technisch verfügbar aus dem Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herausgelöst, in dem bisher Erziehung und (Aus-)Bildung der nachwachsenden Generation verstanden wurde als Eröffnung einer Zukunft, die in der Gegenwart als *Vorgeschichte* unter den Bedingungen einer wirkenden Vergangenheit entspringt. In diesem Enthistorisierungsprozeß wird Geschichte »sinnlos«, der konkrete Geschichtsverlauf hinsichtlich seiner Wirkungen und seines Sinnes »blind«; Zukunft wird entweder beliebig, weil unbegriffen, oder ideologisch »stillgestellt«. Der »Verlust« der Geschichte erzeugt das »Ende« der Geschichte.

Das Verständnis der Erziehungswissenschaft als einer *Sozialwissenschaft* zwingt jedoch zur Explikation der konkreten sozialen Voraussetzungen und Folgen des Erziehens, Unterrichtens und Ausbildens im Kontext umfassenderer gesellschaftlicher Systeme, d. h. es zwingt zur Restitution der sozialgeschichtlichen und vergleichenden Perspektive bei der Analyse von Sozialisationsprozessen, die *als solche* nur in einem konkreten, historisch explizierbaren Kontext sozialen Wandels (vgl. Dreitzel, König, Moore, Ogburn, Sorokin, Tjaden, Zapf) verständlich werden. Dieses Programm, etwa in der historisch-vergleichenden Anthropologie weitgehend aufgearbeitet, wäre für eine Erziehungs- als Sozialgeschichte erst zu erfüllen. Zugleich würde ein grundlegender Beitrag zur Explikation der sozialen Funktionen der Ziele und Normen erzieherischen Handelns und seiner institutionellen Bedingungen und Möglichkeiten geleistet.

II. Neue Aspekte und Ziele

Damit ist freilich eher ein Desiderat beschrieben als der erreichte erziehungswissenschaftliche Reflexions- und Forschungsstand. Insofern sich die Erziehungswissenschaft im expliziten Sinne in eine erziehungswissenschaftliche Theorie sozialen Handelns verwandelt, steht sie mit ihrer überkommenen, vornehmlich geistesgeschichtlich orientierten Historiographie gewissermaßen vor einer »unbewältigten Vergangenheit«, innerhalb derer sie Erziehung und (Berufs-)Ausbildung als Faktoren sozialen Wandels neu zu interpretieren genötigt ist, gleichgültig ob diese als Agens oder Resultat dieses Wandels begriffen werden mögen. Über die Vermittlung der Kategorie »Sozialer Wandel« gewinnt die Historische Pädagogik ihr Problemfeld einer pädagogischen *Handlungswissenschaft* und ihre Funktion als Medium empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung zurück. Nicht daß der Mensch (aus-)gebildet, mündig usw. werden

könne und solle i. S. eines abstrakten Postulats von Aufklärung, Mündigkeit und Emanzipation ist dann die entscheidende Frage. Vielmehr sind Sinn und Funktion dieser Postulate als regulativer Prinzipien erzieherischen Handelns daran zu explizieren, *wie* unter den *konkreten* Bedingungen der jeweiligen Umstände und Zielsetzungen Erziehung und (Aus-)Bildung verliefen; *welche* Normen faktisch im politischen, sittlichen usw. Verhalten befolgt wurden, *warum* diese und nicht andere Veränderungen in der Lebenswelt erstrebt, *welche* Vorstellungen von Emanzipation in gesellschaftskritischer Absicht assimiliert und *welche* Formen von Entfremdung hingenommen wurden; *was* auf diese Bildungsprozesse entscheidenden Einfluß ausüben konnte: an welchen Lernerfahrungen und Lebenssituationen in Kindheit und Jugend welche Verhaltensweisen eingeübt wurden, wie die Funktion der Institutionen (Familie, Schule, Jugendgruppe, Betrieb usw.) und »Inhalte« einzuschätzen ist usw.; kurzum: *was* die Identität des Menschen subjektiv und objektiv *wie* und mit welchen Konsequenzen für die Zeit des Erwachsenseins prägte. *Historische Pädagogik fragt so nach den faktischen Bedingungen von Sozialisationsprozessen im Hinblick auf die »Bestimmung des Menschen«.* Sie zielt auf die Rekonstruktion des historischen Subjekts hinsichtlich seiner Zukunft, erfragt in kritischer Absicht das Selbstverständnis und die soziale Funktion der Erziehungswissenschaft, des Erziehers, der Sozialisationsinstanzen bzw. der pädagogischen Institutionen i. w. S., analysiert die faktischen und ideellen Bedingungen der Personagenese unter den Bedingungen der Zeit. Sie tut dies nicht lediglich in einem bildungsphilosophisch-emphatischen Sinne oder dem der »Kritischen Theorie«, sondern in konkreter *politisch-pädagogischer Absicht* der Verbesserung der Lebenswelt der jungen Generation als partieller Veränderung der pädagogisch relevanten oder bedingten gesellschaftlichen Strukturen und Faktoren. Historische Forschung richtet sich demnach auf die Frage, welche Rolle Erziehungs- und (Aus-)Bildungsprozesse im sozialen Wandel spielen und ob dieser Prozeß – zumindest der pädagogischen Intention nach – als *Prozeß* nicht nur interpretiert, sondern auch faktisch beeinflussbar ist. Über familiäre Sozialisation etwa, über schulisches Lernen, »mündiges« Verhalten in der Gesellschaft läßt sich in pädagogisch-praktischer Absicht zulänglich nicht abstrakt »kritisch«-soziologisch, politisch-ökonomisch oder i. S. »positiver« Faktizitäten reden, sondern nur (historisch) konkret angesichts der besonderen Möglichkeiten und Bedürfnisse des jeweiligen Educanden in seiner familialen, schulischen, sozialen Lage und ihres gesellschaftlichen Umfeldes, die als veränderungsfähig und -bedürftig gesehen werden. Insofern bedeutet sozialer Wandel sowohl allgemeine *Bedingung* als auch *Ziel* erzieherischen Handelns, das auf den Abbau sozialer Ungerechtigkeit und Benachteiligung als faktischer Bedingung der Möglichkeit von Emanzipation und Mündigkeit abzielt.

III. Arbeitsfelder einer Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens

Auf der Grundlage eines solchen erkenntnisleitenden Interesses müssen Tradition und Bedeutung der pädagogischen Ideen und Normen, der Institutionen und ihrer Theorie, der erzieherischen bzw. unterrichtlichen Handlungsverläufe samt ihrer sozialen Begründung und Funktion *als Sozialgeschichte* neu befragt werden: aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sind historische »Konstellationsanalysen« (Conze) neu zu konzipieren, ist der spezifische Beitrag der Erziehung zur Genese unserer Gegenwart und Zukunft zu bestimmen und vor allem in praktischer Absicht (sozial-)psychologisch, soziologisch usw., i. w. S. familien-, schul-, berufs-, sozialpädagogisch usw.

auszulegen. Diese Aufgabenstellung verweist auf eine Fülle nicht aufgearbeiteter Probleme der Historischen Pädagogik als historischer Sozialisationsforschung:

1. Eine *Strukturgeschichte der technisch-industriellen Welt* (Conze), genauer: der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer kapitalistischen Wirtschaftsverfassung und der zugehörigen Sozialordnung, ist unter dem Aspekt einer *pädagogischen Wirkungsgeschichte* kaum in Umrissen konzipiert. Das bedeutet nichts anderes als das Fehlen einer *erziehungswissenschaftlichen* Theorie sozialen Wandels. Ihre Ausarbeitung wäre eine der vornehmsten Aufgaben einer sozialgeschichtlich orientierten Historischen Pädagogik; sie erweise damit zugleich ihre praktisch politisch-pädagogische Dimension.

Die in dieser Richtung arbeitende historisch-erziehungswissenschaftliche Forschung untersucht die ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen, ideellen Voraussetzungen und Abhängigkeiten des Erziehungssystems im Ganzen und der in ihm (in Familie, Schule, Betrieb, Hochschule usw.) sich vollziehenden Sozialisationsprozesse i. w. S. Diese Forschung kann sowohl system-(gesellschaftstheoretisch-)orientiert erfolgen (makrosoziologisch) als auch individual-(person-, gruppen-)orientiert (mikrosoziologisch, sozial- und entwicklungspsychologisch) oder institutionenorientiert (soziale Funktion der Gliederung des allgemeinbildenden Schulwesens, des »dualen Systems« allgemeiner und beruflicher Bildung, des gestuften tertiären Hochschulsystems, des Berechtigungs- und Laufbahnwesens usw.). Desiderat ist eine historische politische Ökonomie des Bildungswesens bzw. eine historische Soziologie, Sozialpsychologie und Anthropologie der Erziehung und (Aus-)Bildung.

Forschungslogisch könnte sich ein solches Vorhaben etwa an Max Webers Abgrenzungen sozialwissenschaftlicher Fragestellungen orientieren: a) Analyse von Institutionen und sozialem Handeln, bei denen von bewußten pädagogischen Zielsetzungen auszugehen ist; b) Analyse von Normen und Zielen, Institutionen, Handlungsverläufen usw., denen primär pädagogische Bedeutung zugeschrieben wird; c) pädagogisch bedingte und relevante Erscheinungen.

2. Da diese erziehungswissenschaftliche Theorie sozialen Wandels nicht nur über eine Geschichte der pädagogischen Ideen (Autonomie, Bildung, Emanzipation, Chancenverbesserung usw.) entfaltet werden kann, müssen neue Quellen erschlossen und neue Interpretationsverfahren entwickelt werden, die (aufgrund interdisziplinärer Ansätze) eine materiale Bestimmung der pädagogisch relevanten oder bedingten Aspekte sozialen Wandels erlauben. In sozialgeschichtlich-ideologiekritischer Absicht ist zu fragen, *wie* Normen und Ziele der Erziehung und (Aus-)Bildung aufgrund *welcher* institutioneller Bedingungen und *welcher* Handlungsverläufe (z. B. Unterrichtsarrangements, Erziehungsstile in Familie und Schule, Sanktionsformen, Leistungsbewertung, Motivationsförderung und -hemmung usw.) von der nachwachsenden Generation assimiliert wurden. Desiderat ist eine Sozialgeschichte z. B. von Lehrplänen und Lehr- und Lernmaterialien, Kinder- und Jugendbüchern, der Umgangsformen von Eltern, Lehrern und Kindern/Jugendlichen usw. Dazu gehören die normativen und institutionellen Aspekte der Lehrerausbildung, der Schulverwaltungs- und -aufsichtssysteme, der jugendlichen und familialen Subkulturen usw. und in deren Horizont eine soziologische und sozialpsychologische Analyse pädagogischer Theorien und Institutionen i. e. S.

3. Gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten ist damit ein zentrales Problem sozialen Wandels selbst ins Auge zu fassen: *der Ablöseprozeß der Generationen*. Die Ausarbeitung der im angedeuteten Sinne verstandenen Sozialgeschichte der Kindheit

und Jugend, der Familie und Schule usw., der Erforschung der strukturellen Zusammenhänge partieller Modernisierung (einzelner sozialer Systeme), der Mobilität, Integration heterogener Funktionen im Sozialsystem usw. mit denen der Familienstruktur, der Schul- und Berufsausbildungsorganisation, deren curricularen Inhalten, der Legitimation erzieherischer Normen, des sozialpolitischen Bewußtseins usw. wird für die Theorie sozialen Wandels *konstitutiv* und bedeutet nicht nur ihren *Anwendungsbereich*.

4. Damit ergibt sich, daß – neben den bereits erarbeiteten ideengeschichtlichen Aspekten – insonderheit diejenigen Phänomene sozioökonomisch-kulturellen Wandels einer erziehungswissenschaftlich-sozialgeschichtlichen Untersuchung unterzogen werden sollten, die als Aspekte der Probleme pädagogischen Handelns zugleich für sozialen Wandel konstitutiv sind und diesen Wandel kategorial beschreiben: z. B. in einer statischen/geschlossenen bzw. dynamischen/offenen Gesellschaft die Prozesse von Anpassung/Integration; Entfaltung, Differenzierung, Mobilität und Modernisierung, von Schichtung und Klassenbildung; Demokratisierung, Chancenverbesserung, Politisierung, Emanzipation und Partizipation; allgemein: der Entstehung und Veränderung der sozialen Lage der Menschen und der mit ihnen gegebenen politisch-moralischen Haltungen (vgl. Ogburn, Sorokin, Fürstenberg, Neuloh). Eine in dieser Hinsicht zu leistende historische Analyse des Erziehungs- und Ausbildungssystems als Reproduktionssphäre der Gesellschaft ist bis auf Ansätze (vor allem in der DDR) der Kinderarbeit und Industrieschulbewegung, der Arbeiterbildung und Berufspädagogik nicht konzipiert und sieht sich z. B. für Bereiche der Jugendarbeit/-pflege, der sozialpädagogischen Einrichtungen, der Rolle der Frau im Zusammenhang mit der »sozialen Frage« des 19. Jahrhunderts, der Entstehung von Dissozialität und Kriminalität usw. noch mannigfachen ungelösten Quellenproblemen gegenüber.

5. Eine so verstandene Historische Pädagogik als historische Sozialisationsforschung knüpft an diejenigen Fragestellungen an, die derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung bzw. der Soziologie der Schule, der Familie usw. entfaltet sind und deren empirisches Material selbst im strengen Sinne ja bereits geschichtlich geprägt ist. Die hier entspringenden methodologischen Probleme einer historischen Soziologie (z. B. bei Ariès) und Psychologie (van den Berg, Erikson), der Tragfähigkeit z. B. tiefenpsychologischer Interpretationsmodelle (Erikson) sind bisher erst ansatzweise diskutiert worden (z. B. Hunt).

6. Ebenso fehlt bisher eine kritische Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft, in der die gesellschaftliche Funktion ihrer wissenschaftlichen Theorien und Forschungsansätze ebenso zu analysieren wäre wie deren konkrete soziale und politische Konsequenzen (vor allem in der Bildungspolitik und Schulreform). Analog zur Wissenschaft und ihren Vertretern gilt dies für die Lehrer und ihre Verbände, Träger sozialpädagogischer Einrichtungen, die auf Bildungsplanung und -politik Einfluß nehmenden Personen, Gruppen, Verbände, Parteien usw.

7. Schließlich sind die historiographischen Probleme einer Sozialgeschichte der Erziehung und des Bildungswesens einer Lösung näherzubringen. Unter den aufgeführten Gesichtspunkten bleiben die gängigen »Geschichten der Pädagogik« und Quellensammlungen unzulänglich. Die Schwierigkeit besteht in der Integration unterschiedlicher Aspekte, deren Gesamtheit erst die Realität vergangener Sozialisationsprozesse im Kontext sozialer, ökonomisch-technischer, ideell-kultureller, institutioneller Strukturveränderungen ansatzweise zu verdeutlichen vermag.

Insofern spiegelt der Stand historischer Forschung in der Erziehungswissenschaft den derzeitigen Prozeß der Spezialisierung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen; die notwendige Synthese stellt eine besondere Aufgabe und Chance der Historischen Pädagogik dar. Sie hat die Relativierung des jeweils »aktuellen« Problembewußtseins zu leisten, damit aber zugleich die Explikation und Einordnung innovationsorientierter Entwürfe für die sich stets wandelnde Konzeption von Erziehung, Unterricht, Beratung und Bildungspolitik in den umfassenderen Horizont der auf Aufklärung und Mündigkeit abzielenden Gattungsgeschichte des Menschen. ULRICH HERRMANN

→ Bildungssoziologie, Dialektische Pädagogik, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungsnormen, Erziehungswissenschaft, Politische Ökonomie, Soziale Mobilität, Sozialer Wandel, Sozialisation.

LITERATUR

I. *Zur Problembestimmung*: Groothoff, H.-H.: Historische Pädagogik. In: Groothoff, H.-H. (Hrsg.): Pädagogik. Frankfurt: Fischer 1964, S. 119–129. = Fischer-Lexikon. Bd 36. Bokelmann, H.: Die Bedeutung der »Geschichte der Pädagogik« im hermeneutischen Verständnis. Bochum: Kamp 1969, S. 63–92. = Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd. Erg.-H. N. F. H. 10. Nicolin, F.: Geschichte der Pädagogik. In: Speck, J., G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd 1. München: Kösel 1970, S. 493–516 (mit Bibliographie). Groothoff, H.-H.: Historische Pädagogik. In: Groothoff, H.-H., M. Stallmann (Hrsg.): Neues pädagogisches Lexikon. 5. Aufl. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verl. 1971, S. 832–835. Holmes, B.: The contribution of history to a science of education. In: Nash, P. (Hrsg.): History and education. New York: Random 1970, S. 308–331. Bokelmann, H.: Wozu taugen historische Erkenntnisse? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 68 (1972), S. 898–922.

II. *Bibliographien*: Heimpel, H., H. Geuss (Hrsg.): Dahlmann-Waitz: Quellenkunde der deutschen Geschichte. Bd 2. Lfg. 17, Abschnitt 44: Bildung und Erziehung. 10. Aufl. Stuttgart: Hiersemann 1970. *Index Gandensis*, später: *Index Bibliographicus* (laufende Bibliographie zur Historischen Pädagogik). In: Paedagogica Historica. Gent 1 (1961) ff.

III. *Biographiensammlungen*: Kleinert, H. u. a. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik in drei Bänden. Bern: Francke 1952. Biographien. Bd 3, S. 19–496. Rach, A.: Biographien zur deutschen Erziehungsgeschichte. Weinheim: Beltz 1968.

IV. *Zeitschriften*: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Jg. 1–20, Berlin 1891–1910; fortges. u. d. T.: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Jg. 1–28, Berlin 1911–1938. History of Education Journal. 1–14. Ann Arbor, Mich. 1949–1960; fortges. u. d. T.: History of Education Quarterly. Pittsburgh 1 (1961) ff. Paedagogica Historica. Gent 1 (1961) ff. Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin (DDR). 1 (1961) ff. History of Education Society Bulletin. Leicester. 1 (1968) ff. Journal of Interdisciplinary History. Cambridge, Mass. 1 (1970) ff. History of Education. Newton Abbot. 1 (1972) ff. V. *Text- und Quellensammlungen*: Vgl. Dahlmann-Waitz. Eine Übersicht über die Bände der älteren Ausgaben gibt: Moog, W.: Geschichte der Pädagogik. Bd 2. 8. Aufl. Ratingen: Henn, Hannover: Zickfeld 1967, S. 1–6. Unter sozialgeschichtlichen Aspekten ist wichtig: Alt, R. (Hrsg.): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd 1.2. 2. Aufl. Berlin (DDR): Volk u. Wissen 1966–1971. Zur Neukonzeption historischer Jugendforschung sei exemplarisch verwiesen auf: Bremner, R. H. (Hrsg.): Children and youth in America. A documentary history. Bd 1.2.3. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Pr. 1970 ff.

VI. *Ausgewählte Monographien zur Sozialgeschichte der Erziehung und des Unter-*

richts sowie der Ideen und Institutionen: Ariès, Ph.: *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon 1960; dt. Übers. München 1975. Berg, J. H. v. d.: *Metabólica*. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1960. Evetts, J.: *The sociology of educational ideas*. London, Boston: Routledge & Kegan Paul 1973. Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Hornstein, W.: Vom »jungen Herrn« zum »hoffnungsvollen Jüngling«. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1965. Hunt, D.: *Parents and children in history. The psychology of family life in early modern France*. New York, London: Basic Books 1970. Pindbeck, J., M. Hewitt: *Children in English society*. Bd 1.2. London: Routledge & Kegan Paul 1969–1973. Ringer, F. K.: *The decline of the German mandarins. The German academic community 1890–1933*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Pr. 1969. Roeder, P. M.: *Erziehung und Gesellschaft*. Weinheim, Berlin: Beltz 1968. Roessler, W.: *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer 1961. Sanderson, M.: *The universities and British industry. 1850–1970*. London: Routledge & Kegan Paul 1972. Schenda, R.: *Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910*. Frankfurt: Klostermann 1970. Scherpner, H.: *Geschichte der Jugendfürsorge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1967. Stratmann, K.: *Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen: Henn 1967. Vaughan, M., M. S. Archer: *Social conflict and educational change in England and France 1789–1848*. Cambridge: Cambridge Univ. Pr. 1971.

VII. *Historiographische Probleme*: Flitner, A., W. Hornstein: *Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 10 (1964), S. 311 bis 339. Flitner, A., W. Hornstein: *Neue Literatur zur Geschichte des Kindes- und Jugendalters*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 11 (1965), S. 66–85. Schaller, K., H.-H. Schäfer (Hrsg.): *Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit*. Hamburg: Leibniz 1967 (darin: *Bibliographie für das Studium der Geschichte der Pädagogik*, S. 257–268). Lemm, W.: *Einige Probleme bei der Anwendung abstrakter Methoden zur Erforschung von Gesetzen der Geschichte der Erziehung*. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*. 7 (1967), S. 183–218. Butts, R. F.: *Civilizationbuilding and the modernization process: A framework for the reinterpretation of the history of education*. In: *History of Education Quarterly*. 7 (1967), S. 147–174. König, H.: *Pädagogik – Geschichte der Erziehung – Geschichtswissenschaft*. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*. 8 (1968), S. 145–155. Barnard, H. C.: *The historiography of education*. In: *Melbourne Studies in Education*. 1970, S. 233–260. Stratmann, K.: *Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung*. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*. 66 (1970), S. 824–839. Herrmann, U.: *Historismus und geschichtliches Denken. Bemerkungen zum Thema »Pädagogik als Problemgeschichte«*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 17 (1971), S. 223–232. Briggs, A.: *The study of the history of education*. In: *History of Education*. 1 (1972), S. 5–22. Cloer, E.: *Geschichte der Erziehung in der DDR*. In: *Pädagogische Rundschau*. 27 (1973), S. 601–636. Sloan, D.: *Historiography and the history of education*. In: *Review of Research in Education*. 1 (1973), S. 239 bis 269 (mit Bibliographie der amerikanischen Literatur etwa seit 1960, S. 262–269).

Hochschuldidaktik

1. Begriff und Entstehung der Hochschuldidaktik

1. Aufgabe der Hochschuldidaktik im weitesten Sinne ist die Erforschung und Beeinflussung der Lehr- und Lernprozesse im Hochschulbereich: Ermittlung und Begründung ihrer Ziele und Inhalte, Entwurf und Erprobung von Unterrichtssequenzen und

Arbeitsformen, Analyse und Beeinflussung der institutionellen und personellen Bedingungen der Lernprozesse sind die wichtigsten Tätigkeitsbereiche. Unter dem spätestens 1965 belegten Begriff Hochschuldidaktik könnte daher zunächst die systematisch folgerichtige Übertragung der allgemeinen Didaktik mit ihren Teil- und Nachbardisziplinen, Bildungstheorie, Unterrichtsforschung, Lern- und Sozialpsychologie auf einen weiteren Ausbildungsbereich verstanden werden. Eine solche Erklärung entspricht jedoch weder dem historischen Entstehungsprozeß der Hochschuldidaktik noch trifft sie den Umfang des Begriffs.

2. Im Unterschied zu den USA, deren vielfältiges Hochschulwesen eine reiche Hochschulforschung bereits seit Jahrzehnten hervorbringt, ist Hochschulforschung im allgemeinen und Hochschuldidaktik im besonderen in den europäischen Ländern erst in den 60er Jahren hervorgetreten (vgl. DUZ 1973). Das Aufkommen der Hochschuldidaktik speziell in der BRD ist weder bloßem Wachstum der Erziehungswissenschaft noch folgerichtiger Selbstreflexion der Wissenschaften zu verdanken, sondern realen, allerdings von Beginn an gegensätzlichen Interessen an einer wissenschaftlichen Begründung und Unterstützung für praktische Maßnahmen der Universitäts- und Studienreform. Diejenige Seite, die durch die Auswirkungen des quantitativ unzureichenden und inhaltlich wie organisatorisch restaurativen Wiederaufbaus der Hochschule in der BRD unmittelbar betroffen war, artikuliert als erste dieses Bedürfnis: die Studenten. Ihre Mängelkritik (obsolete Ziele und Inhalte; autoritäre und zunehmend ineffektive Lehrveranstaltungsformen; irrationale Prüfungen; keine Mitbestimmung der Lernenden) und der Aufgabenkatalog für die postulierte Hochschuldidaktik als kontinuierliche wissenschaftliche Untersuchung von Zielen, Inhalten, Arbeitsformen, institutionellen Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen umriß (1966) bereits das Feld der Hochschuldidaktik in ganzer Breite und erkannte zugleich die Schwierigkeit der Aufgabe, »die sozial-integrativen Funktionen einer nur instrumental begriffenen Hochschuldidaktik zu vermeiden und sie als kritisch-evolutionäres Element zu erhalten« (in: Spindler 1968, 22 ff, 31 ff, 46 ff). In einer so nur in der Studentenbewegung zu findenden Verbindung von theoretischer Arbeit (die die »kritische Theorie«, die antiautoritäre Bewegung und die neue Marx-Rezeption in sich aufnahm) und praktischen Aktionen (bes. »Vorlesungsrezensionen«, »Kritische Universität«, »Aktiver Streik«, »Basisgruppen«, »Projekte«) wurde die sich hier andeutende Lehr- und Hochschulkritik zur antikapitalistischen Wissenschafts- und Gesellschaftskritik vertieft (vgl. Becker 1972; Klüver/Wolf 1972).

Demgegenüber fand die so begonnene Hochschulkritik bei den liberal-progressiven Hochschulreformern eine Ausprägung, die zwar in ihren kritischen Reflexionen viele Gemeinsamkeiten mit der Studentenbewegung hatte, jene auch beeinflusste, aber im Ansatz idealistisch war und als im Effekt sozialintegrationistisch charakterisiert worden ist (Becker 1972). Der von von Hentig (1965; 1972) geprägte Begriff der Wissenschaftsdidaktik ist bedeutsam, weil er, in entschiedener Wendung gegen eine wissenschaftstheoretisch blinde, eng unterrichtstechnologisch orientierte Hochschuldidaktik darauf verweist, daß »Vermittlung« eine jeder Wissenschaft inhärente Tätigkeit und die Lehre in der Hochschule nur ein Spezialfall der sich auf vielen Ebenen vollziehenden Vermittlung zwischen Wissenschaft und Gesellschaft ist und eine erkenntnistheoretische Selbstreflexion der Wissenschaft notwendig voraussetzt; andererseits lenkt er von den mit Studium als Berufsausbildung gegebenen Determinationen der Hochschuldidaktik ab. Die Bundesassistentenkonferenz (1968/1970), besonders deren Ar-

beitskreis für Hochschuldidaktik, suchte wissenschaftstheoretische und didaktische Gedankengänge aus beiden Strängen in konkrete Konzeptionen für die Studienreform und für die Institutionalisierung von Hochschuldidaktik (vgl. Huber 1969) umzusetzen, die emanzipatorisch gemeint, aber ohne gesellschaftlichen Träger waren und daher z. T. der staatlichen Planung als konzeptionelle Fundgrube dienen konnten. Auf der anderen Seite sehen sich die sozialistischen und liberalen progressiven Ansätze zur Hochschuldidaktik innerhalb der Universität einem Funktionalisierungsdruck von außen gegenüber, der sich nicht etwa aus der Forderung nach Demokratisierung der Hochschule ergab, sondern aus der Notwendigkeit, die Ziele und Inhalte der universitären Berufsausbildung den Veränderungen an Arbeitsplatz und Arbeitsmarkt anzupassen sowie die Unterrichtsorganisation und Arbeitsformen so zu gestalten, daß größere Zahlen von Studenten in kürzerer Zeit geregelt studieren könnten. Abgesehen von aller weiteren Prüfung vorgreifender Maßnahmen und Empfehlungen zur Verkürzung und Verplanung des Studiums (exemplarisch die des Wissenschaftsrats von 1966) fand dies seinen Ausdruck in der Förderung von unterrichtstechnologischen Entwicklungsarbeiten bis hin zum Fernstudium im Medienverbund, aber auch von sozialpsychologischen Experimenten und Projektstudien sowie in wiederholten Beratungen und Entwürfen über eine Institutionalisierung der Hochschuldidaktik, die sie eng den Bildungsministerien oder deren Planungsgremien zuordnen sollte.

3. Aufgrund dieses Rückblicks ist folgendes deutlich:

- a) Die widersprüchlichen Intentionen, die sich mit Hochschuldidaktik verbunden haben, werden sie weiterhin bestimmen und jede einzelne Innovation durchdringen. Hochschuldidaktik ist nicht als solche emanzipatorisch.
- b) Der Widerspruch zwischen demokratischer und technokratischer Grundintention wurde ein Stück weit dadurch verdeckt, daß es zunächst gemeinsame Gegner gab: die hierarchisch aufgebaute, dysfunktional gewordene Ordinarienuniversität, die Erstarrung und gegenseitige Abschottung der Disziplinen, die Vernachlässigung des Berufspraxisbezuges der Ausbildung. Die Gründung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik (AHD 1967) kann als Versuch einer kleinen Zahl Hochschullehrer verstanden werden, diese Bewegung aufzufangen und in partielle Reformen abzuleiten; in der Folge nahm er auch liberale Kräfte in sich auf und geriet selbst in Gegensatz zu noch konservativeren Haltungen in Hochschulen und in der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK).
- c) In beiden Ausprägungen ist Hochschuldidaktik handlungsorientiert, ist bisher eine längerfristig angelegte »hypothesenprüfende« oder »Grundlagen-Forschung« nicht in Angriff genommen worden. Die verspätete, dann um so hastigere Zuwendung zu Hochschuldidaktik hat jedenfalls einen Handlungsdruck mit sich gebracht, der bis heute eine gründliche Verarbeitung der internationalen, zumal der amerikanischen Hochschulforschung (abgesehen vom singulären Trend-Report von Nitsch 1973) und einen systematischen Anschluß an die Nachbarwissenschaften verhindert hat.
- d) Die an der Geschichte der Hochschuldidaktik ablesbare Ausweitung des Problembezugs über Unterrichtsformen und Arbeitsmittel hinaus auf Ziele und Inhalte einzelner Lehrveranstaltungen und ganzer Studiengänge, aber auch auf die institutionellen Bedingungen, ging aus praktischer Erfahrung hervor; sie war jedoch zugleich theoretisch folgerichtig und entsprach der Entwicklung des »Didaktik«-Begriffs überhaupt. Allerdings wiesen die mit jedem dieser Schritte verbundenen Konflikte zugleich über den Rahmen von Didaktik und Curriculumentwicklung hinaus auf die Fragwürdigkeit

der Funktion der Hochschule für Forschung und Ausbildung, für Qualifikation, Sozialisation und Selektion der Akademiker, auf die Krise der bürgerlichen Wissenschaft und auf die Problematik der Rolle der Intelligenz hin: Wissenschaftstheorie und -geschichte, Sozialisationsforschung und Bildungsökonomie müssen einbezogen werden.

4. Die »Institutionalisierung« der Hochschuldidaktik in der BRD ist gegenwärtig noch im Gang (vgl. Huber 1969; Spindler/Walther 1971; DUZ 1973). Interdisziplinäre Zentren für Hochschuldidaktik als wissenschaftliche Einrichtungen mit relativer Selbstständigkeit sind errichtet in Berlin (TU), Frankfurt, Hamburg, Hannover (Rechtswiss., Medizin), Göttingen und Marburg, durch Planungs- oder Aufbaugruppen vorbereitet in Darmstadt, Heidelberg, Karlsruhe und München; das Tübinger Zentrum ist dem Fachbereich Sozialwissenschaften eingegliedert. Eine weitere Gruppe von Zentren für Hochschuldidaktik mit stärker auf Studiengangsplanung festgelegtem Auftrag und größerer Weisungsabhängigkeit ist im Zuge der Gesamthochschulentwicklung in NRW (Aachen, Bielefeld, Dortmund, Essen, Köln) und Baden-Württemberg (Freiburg) gegründet worden. Neben den ausdrücklich der Hochschuldidaktik gewidmeten Zentren haben einige erziehungswissenschaftliche und psychologische Institute (bes. z. B. Bielefeld, Göttingen, Konstanz, Mannheim, Münster und Tübingen) und das Institut für Bildungsforschung in Berlin einen ihrer Schwerpunkte in einer für Hochschuldidaktik relevanten Hochschulforschung. Die Gründung zentraler Hochschuldidaktik-Institute bei Bund oder Ländern (bisher nur in Bayern: Staatsinstitut für Hochschulplanung und Hochschulforschung) ist bisher mehr an den politischen Gegensätzen unter den Partnern als an den prinzipiellen Gegenargumenten der Hochschuldidaktiker, die von diesen geforderte zentrale Informationsstelle wiederum am staatlichen Widerstand gescheitert.

II. Arbeitsansätze der Hochschuldidaktik

Nach den gegensätzlichen Grundintentionen, die die Hochschuldidaktik hervorgebracht haben, und den heterogenen Institutionalisierungsformen wird man nichts anderes als eine widersprüchliche Vielfalt von Arbeiten erwarten.

1. Ein Versuch, sie zu sortieren, führt auf die folgenden sechs Ansätze, die sich durch den für Forschung und Innovationspraxis gewählten Ausgangspunkt unterscheiden.

a) *Unterrichtstechnologischer Ansatz*: Die Probleme der Hochschulausbildung werden besonders in der Ineffektivität des Unterrichtsprozesses gesehen. Abgesehen von Modernisierung (Straffung, Umstrukturierung) der Inhalte geht es um effizientere Lehre durch die Produktion »selbstunterrichtenden« Materials (Programme, Skripten, Lehrbriefe), die Einbeziehung audiovisueller Medien (Unterrichtsfilme, Sprachlabor, Funk- oder Telekolleg), den planvollen Einsatz von Kleingruppen bzw. Tutorien und objektive Leistungs- und Erfolgskontrollen. Die Methoden dieses Ansatzes (vgl. Dohmen 1971) können auf denen der empirischen Unterrichtsforschung aufbauen und sind entsprechend gut entwickelt, allerdings auch in die Kritik an jenen einzubeziehen. Das Spektrum von Arbeiten reicht von gutgemeinten Versuchen einzelner Gruppen oder Hochschullehrer (z. T. publiziert in den »Hochschuldidaktischen Materialien« des AHD) bis zum Fernstudium im Medienverbund (vgl. Dohmen/Peters 1971).

b) *Sozialpsychologischer Ansatz*: Die Probleme der Hochschulausbildung werden vor allem in der »Unpersönlichkeit« und Kontaktarmut des akademischen Studiums, im autoritären Erziehungsstil und passiv-autoritären Verhalten bei den Studenten, schließlich in der Kommunikationsfähigkeit und sozialen Sensibilität aller Beteiligten

gesehen. Die Forschungsmethoden dieses Ansatzes, aus der pädagogischen Psychologie und Sozialpsychologie stammend, können hoch elaboriert sein (vgl. z. B. Keil/Piontkowski 1973), die Interpretationsmuster sind z. T. den verschiedenen Richtungen der Gruppendynamik entnommen (extensiv bei Eckstein 1972), die Innovationsansätze zielen auf Förderung und Verbesserung der Kleingruppenarbeit (Sader u. a. 1971), des Selbsterfahrungs- und Kommunikationstrainings.

c) *Curricularer Ansatz*: Die Darbietungs- und Sozialformen des Unterrichts werden als abhängige bzw. nachgeordnete Probleme gegenüber denjenigen der Ermittlung und Begründung von Zielen und Inhalten betrachtet: Das Hauptproblem der Hochschulausbildung liegt in der theoretischen Legitimationsschwäche und praktischen Dysfunktionalität der sich nur aus dem Wissenschaftsbetrieb der Disziplinen tradierenden Inhalte und Anforderungen und dem daraus folgenden Motivationsschwund bei den Studenten. Die Übertragbarkeit des Paradigmas von Curriculumkonstruktion (zur bildungspolitischen Problematik: Becker/Jungbluth 1972) auf die Studiengangsentwicklung ist postuliert worden (vgl. Bürmann/Huber 1973); die Praxisform dieses Ansatzes ist bes. die Entwicklung von Studiengängen bzw. größeren Lehr-Lern-Sequenzen, kann aber auch die Beschreibung notwendiger Qualifikationen und entsprechender Rollen in einem »Projekt« oder die Erarbeitung eines Curriculums in orientierenden Projekten durch die Studenten selbst sein (ebd.).

d) *Wissenschaftstheoretischer Ansatz*: Die Probleme der Hochschulausbildung weisen auf eine Krise der Wissenschaften selbst hin: Spezialisierung, ziellose Wissensproduktion, Unfähigkeit der Disziplinen zur Reflexion ihrer Interessen und Funktionen und zur Kommunikation und Kooperation untereinander (Klüver/Wolf 1972; v. Hentig 1972). Wissenschaftstheorie ist dabei einerseits notwendiges Instrument der Analyse und Kritik der Wissenschaftsbereiche, z. B. ihrer unterschiedlichen Resistenz gegenüber der Hochschuldidaktik, andererseits das zunächst einzige Medium, in dem Kommunikation zwischen Hochschuldidaktik (als einer Sozialwissenschaft) und Naturwissenschaften/Technik möglich ist, wobei der Wissenschaftsgeschichte eine entscheidende Aufklärungsfunktion zukommt (z. B.: Klüver/Müller 1973). Praktische Auswirkungen kann dieser Ansatz – ebenso wie die beiden folgenden – abgesehen von der Thematisierung innerhalb von Lehrveranstaltungen – nur auf dem Wege über Curriculumentwicklung finden, für die die Wissenschaftstheorie zugleich wichtige Bezugspunkte liefert.

e) *Berufspraxis-Ansatz*: Das entscheidende Problem der Studiengänge liegt in ihrem Verhältnis zur künftigen Berufspraxis ihrer Absolventen. Funktionalistisch betrachtet, zeigt es sich in obsoleten Stoffen und mangelhafter Vermittlung der von den Abnehmern (Verwaltung, Industrie, Schule) geforderten arbeitsplatzbezogenen Qualifikationen; in kritisch-emanzipatorischer Absicht betrachtet, liegt das Problematische darüber hinaus in den unvermerkt mitvermittelten normativen Orientierungen und der mangelnden Vermittlung von Kompetenz für veränderndes Handeln unter realen Bedingungen, bes. gegenüber dem Anpassungsdruck der Eingangsphasen (vgl. z. B. für Lehrer: Koch 1972). Die Forschungsmethoden dieses Ansatzes müssen die der Berufssoziologie und Berufsbildforschung, soweit tragfähig (vgl. jedoch Müller 1973), einerseits, der Organisationssoziologie andererseits sein; wichtiger ist jedoch die unverzügliche Einbringung dieses Problems in die Lernsituation der Studenten selbst.

f) *Sozialisierungstheoretischer Ansatz*: Ein Schlüssel zur Wissenschafts- und Studienreform wird in den sozialen Einstellungen und Fähigkeiten gesehen, die im Studium ver-

stärkt, vermittelt oder vorbereitet werden (vgl. Hohenadel 1971). Die Bedeutung dieses Aspekts ist erst in jüngster Zeit deutlicher erkannt worden. Methodisch könnte dieser Ansatz auf die immense, zumal amerikanische Forschung zur Sozialisationswirkung des College (vgl. Feldman/Newcomb 1970; Nitsch 1973) und deren Instrumentarien zur Erfassung des »College and University environment« zurückgreifen, müßte allerdings eine auf die politische Funktionalität akademischer Sozialisation zielende kritische Absicht gegen diese weitgehend sozialtechnologisch und integrationsorientierte Forschung zur Geltung bringen (Huber 1973). Die praktischen Folgerungen aus diesem Ansatz lägen in der Verbindung des Qualifikations- und Sozialisationsaspekts in berufspraxisbezogenen Projekten (vgl. e) und in der Einbringung der historischen Dimensionen in die mit dem Ansatz b) angestrebten Kommunikationssituationen.

2. Diese Ansätze sind nirgendwo rein vertreten, geschweige denn konsequent zu »Paradigmen« der Hochschuldidaktik ausgearbeitet. Sie sind dennoch nicht beliebig kombinierbar und nicht neutral gegenüber den politischen Standpunkten. Ein weithin akzeptiertes Postulat der Frankfurter Hochschuldidaktik hierzu ist inzwischen von den Autoren selbst zurückgezogen worden (Becker u. a. 1972); es besagte, daß Hochschuldidaktik drei Dimensionen der »Rationalisierung« umfassen müsse: eine technologische (Ausschöpfung der technischen Ressourcen für effektiven Unterricht), eine funktionale (Orientierung der Ausbildungsinhalte an den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen) und eine kritisch-emanzipatorische (Vermittlung von Kompetenz für Kritik und praktische Veränderung irrationaler Verhältnisse); in keiner dieser Dimensionen sei real erfolgreiche Arbeit ohne Einbeziehung der jeweils anderen möglich. Gerade die Vereinbarkeit von z. B. unterrichtstechnologischer Optimierung nach behavioristischem Muster mit z. B. der Erkenntnis, daß es etwa in den Naturwissenschaften vor allem darum gehen müsse, Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen Berufsperspektive oder Sozialisation überhaupt erst angesprochen werden können, oder die Vereinbarkeit einer rigide verstandenen Curriculumentwicklung mit der kritischen Berufspraxiserkundung durch Studenten selbst steht jedoch z. Z. in Zweifel. Dies mag deutlich machen, daß in der Wahl und der Abgrenzung eines dieser Ansätze die gegensätzlichen Grundintentionen der Hochschuldidaktik abermals hervortreten. Derselbe Widerspruch findet sich auch noch einmal bei den meisten dieser Ansätze in den grundsätzlichen Entscheidungen hinsichtlich der Forschungsmethodologie: für ein empirisch-analytisches Vorgehen, bei dem die Lernenden und Lehrenden nur als Objekte, als Merkmalsträger für die hypothesenprüfende, als Funktionsträger für die systementwickelnde Forschung auftreten, oder für eine »Aktionsforschung«, bei der sie der Intention nach als Subjekte in einen Kommunikations- und Handlungszusammenhang mit den Forschern eintreten – mit entsprechender Erschwerung allgemeingültiger Aussagen. Das sich hier andeutende Dilemma einer Hochschuldidaktik, die sich einerseits gegenüber den positiven Wissenschaften legitimieren muß, andererseits zugleich unter Mitwissen und Mitwirkung der Betroffenen verändernd handeln will, kann hier nicht weiter besprochen werden (vgl. Wildt/Gehrmann/Bruhn 1972). Schließlich prägt sich jeder Ansatz der Hochschuldidaktik unterschiedlich aus je nachdem, auf welche »Handlungsebene« (Flehsig 1974) Forschung und Entwicklung bezogen werden: ob auf die finanziellen, organisatorischen oder planerischen Rahmenvorgaben, auf Studien- und Prüfungsordnungen, auf die Entwicklung von Teilcurricula und Sequenzen, auf Konzeption und Durchführung von Lehrveranstal-

tungen oder auf einzelne Lernsituationen innerhalb oder außerhalb von formellen Lehrveranstaltungen. Die viel diskutierte Alternative »Gremien- oder Basisarbeit« muß nach allen Erfahrungen durch eine Mehrebenenstrategie abgelöst werden (vgl. Walther 1973), aber wo deren Schwerpunkt gesetzt wird, hängt wieder von den politischen Grundentscheidungen ab.

III. Offene Fragen

1. Die Hochschuldidaktik hat in der kontinuierlichen Fortführung der Wissenschaftskritik der Studentenbewegung zu einer Infragestellung nahezu aller bisher selbstverständlichen Annahmen über die Funktion der Hochschule geführt. Ohne die Erarbeitung begründeter und differenzierter Einschätzungen der Rolle der Intelligenz, der Funktion der Universität für die Reproduktion wissenschaftlich-technischer Kompetenz und normativer Systeme, für Qualifikation und Sozialisation wird Hochschuldidaktik in allen einzelnen Projekten ratlos sein. Berufsfeldforschung und Sozialisationsforschung bezeichnen daher die wichtigsten künftigen Forschungskomplexe.

2. Angesichts des unaufhebbaren politischen Charakters der Hochschuldidaktik, widerprüchlicher Funktionen und heterogener Forschungsprobleme ist die Frage, ob von Hochschuldidaktik als einer einheitlichen Disziplin gesprochen werden kann oder ob ihr auch nur die Einheit einer »Querschnittswissenschaft« zukommen kann. Diese noch offene wissenschaftstheoretische Frage verbindet sich mit der praktisch folgenreichen, ob eine Professionalisierung der Hochschuldidaktiker und der Aufbau eines entsprechenden eigenen Bezugssystems gefördert oder nicht vielmehr ein Verfahren systematischer Rotation zwischen Fachwissenschaften, Betrieben und Hochschuldidaktik durchgesetzt werden sollte. Hiervon wiederum werden die Institutionalisierungsformen, insbesondere die organisatorische Zuordnung und der Handlungsspielraum von Zentren für Hochschuldidaktik abhängen.

IV. Schluß

Möglicherweise in zeitweiliger Suspendierung dieser Grundsatzfrage muß die Ausarbeitung des einen oder anderen der obigen Ansätze zu einem Paradigma vorangetrieben werden, »das vollständig und konkret genug ist, um als gemeinsamer Bezugs- und Orientierungsrahmen für die unterschiedlichen Arbeitszusammenhänge fungieren zu können«, und es trotz der Fülle notwendiger Projekte ermöglichen würde, »arbeitstätig vorzugehen, ohne doch die Kontrolle über den Zusammenhang zu verlieren« (Walther 1973, 589).

LUDWIG HUBER

→ Beruf – Berufswahl, Curriculum – Didaktik, Demokratie – Demokratisierung, Empirie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Sozialisation, Studentenbewegung, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

Becker, E.: Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse. In: *Studentische Politik*. 4 (1971) 5, S. 11 bis 19. Becker, E., G. Jungblut, L. Voegelin: Projektorientierung als Strategie der Studienreform. In: *Studentische Politik*. 5 (1972) 2/3, S. 3–25. Becker, E. u. G. Jungblut: *Strategien der Bildungsproduktion*. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 556. *Bestandsaufnahme Hochschuldidaktik*. In: *Die Deutsche Universitätszeitung*.

(1973) 13; 14; 15. *Bürmann, I. u. L. Huber*: Curriculumentwicklung – das Paradigma der Hochschuldidaktik? In: Die Deutsche Universitäts-Zeitung. (1973) 15, S. 626 bis 630. *Bundesassistentenkonferenz (BAK)*: Kreuznacher Hochschulkonzept. Bonn 1968. = Schriften der BAK. 1. *Bundesassistentenkonferenz*: Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Bonn 1970. = Schriften der BAK. 5. *Dohmen, G.*, (Hrsg.): Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik. München: Beck 1971. *Dohmen, G. u. O. Peters* (Hrsg.): Hochschulunterricht im Medienverbund. Bd 1.2. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1971. = Lehren und Lernen im Medienverbund. Bd 3. *Eckstein, B.*: Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 536. *Feldman, K. A. u. Th. M. Newcomb*: The impact of college on students. Vol. 1.2. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 1969. *Flehsig, K.-H.*: Die Entwicklung von Studiengängen. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik 1973. = Hochschuldidaktische Stichworte. 6. *Flehsig, K.-H.*: Handlungsebenen der Hochschuldidaktik. Hamburg 1974 (Hektogr. Ms.). *Hentig, H. v.*: Das Lehren der Wissenschaft. In: Frankfurter Hefte. 21 (1966) 3, S. 162–170. Abgedruckt in: *Hentig, H. v.*: Spielraum und Ernstfall. Stuttgart: Klett 1969, S. 256 bis 267. *Hentig, H. v.*: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß. Stuttgart: Klett 1972. *Hohenadel, D.*: Ansätze zu einer hochschuldidaktischen Theoriebildung. T. A. Konstanz: Arbeitsgruppe für Hochschuldidaktik 1971. = Monographien zur Hochschuldidaktik. 3. *Huber, L.*: Kann man Hochschuldidaktik »institutionalisieren«? Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik 1969. = Blickpunkt Hochschuldidaktik. 5. *Huber, L.*: Hochschuldidaktik. Ein Überblick. In: *Hentig, H. v., L. Huber u. P. Müller* (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1970, S. 41–82. = Neue Sammlung. Sonderh. 5. *Huber, L.*: Sozialisation von Wissenschaftlern. Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Wissenschaftsforschung. In: Neue Sammlung. (1974) 14, S. 2–33. *Keil, W. u. U. Piontkowski*: Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim: Beltz 1973. *Klüver, J. u. W. Müller*: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte: Die Entdeckung der Benzolformel. In: Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie. 3 (1972) 2, S. 243 bis 266. *Klüver, J. u. F. O. Wolf* (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart: Frommann-Holzboog 1972. *Koch, J. J.*: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm: Süddeutscher Verl. 1972. *Müller, W.*: Hochschuldidaktik und Berufsforschung. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik 1973. = Hochschuldidaktische Stichworte. 3. *Nitsch, W.*: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Weinheim: Beltz 1973. = Literatur- u. Forschungsberichte zur Pädagogik. Bd 4. *Sader, M., B. Clemens-Lodde, H. Keil-Specht u. A. Weingarten* (Hrsg.): Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München: Beck 1970. *Spindler, D.* (Hrsg.): Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Bonn: Verl. Studentenschaft 1968. *Spindler, D. u. M. Walther*: Zur Lage der Hochschuldidaktik. Hamburg: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik 1971. = Blickpunkt der Hochschuldidaktik. 18. *Walther, M.*: Hochschuldidaktik als Kritik und Konstruktion. Praxis und Theorie des IZHD Hamburg nach zwei Jahren. In: Die Deutsche Universitätszeitung. (1973) 14, S. 578–590. *Wildt, J., G. Gehrman u. J. Bruhn*: Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie. In: Haag, F. (u. a.) (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsgelder u. Forschungspläne. München: Juventa Verl. 1972, S. 137–159.

Zeitschriften: Eine Zeitschrift eigens für Hochschuldidaktik existiert nur in den Niederlanden: *Onderzoeks van Onderwijs*. 1972 ff. Vgl. jedoch die allgemeinen Hochschulzeitschriften (BRD: DUZ; DDR: Das Hochschulwesen; Großbritannien: *Universities Quarterly*; USA: *Journal for Higher Education international: Higher Education*, u. a.).

Schriftenreihen: Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Hamburg: Blickpunkt Hochschuldidaktik, 1969 ff. (bisher 27 Hefte), Hochschuldidaktische Materialien, 1968 ff. (bisher 38 Hefte), Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik, Hamburg: Hochschuldidaktische Stichworte, 1972 ff. (bisher 8 Hefte), Hochschuldidaktische Arbeitspapiere, 1973 ff. (bisher 3 Hefte).

Humanität – Humanismus – Neuhumanismus

Humanitas, Menschlichkeit, ist das Postulat abendländischer Gesittung. Aus der griechisch-römischen Geisteswelt hervorgegangen und vom christlichen Glauben umgestaltet, hat der Sachverhalt trotz mancher Versuche der Verhöhnung (»Humanitätsduselei«) seine Strahlkraft bis heute nicht eingebüßt. Alle Lehrstücke von Humanismen sind auf ihn bezogen, selbst da noch, wo das Wort »Humanität« abgelehnt wird, wie etwa in dem auf Karl Marx zurückgehenden »Realen Humanismus«. *Humanismus* als Epochenbezeichnung und Gelehrtenbewegung, als Bildungsidee und schulpädagogisch-didaktisches Programm, als politisch-gesellschaftlicher und als philosophischer Begriff ist trotz erheblicher Spannweite von Bedeutungsmöglichkeiten doch übereinstimmend definierbar als eine Ethik, die die Würde des Menschen thematisiert.

Das vom Humanismus Gemeinte hat seinen Ursprung in der Antike. Aber erst die Rückwendung der nachantiken Welt auf die als beispielhaft empfundene Norm vollendeten Menschentums macht Humanismus als Lehrmeinung aus. Angelegt ist der Vorgang freilich schon im griechischen Denken selber. Denn die *Paideia*, die griechische Erziehung des Menschen zu seiner wahrhaften Bestimmung, wird im dritten Jahrhundert v. Chr. bei Isokrates auf die in der Sprache aufgehobene vernünftige Sinnesart des Menschen konzentriert und damit auf ein rhetorisches Bildungsideal: Sprache erscheint als das Kriterium, durch das sich der Mensch vom Tier, der Grieche vom Barbaren, der Gebildete vom Ungebildeten scheidet. Das aber heißt zugleich, daß die menschliche Gesittung prinzipiell lernbar sei über Sprache und Literatur, mit solcher Aristokratie des Geistes die des Blutes und der politischen Ordnung überbietend. Diese Voraussetzung ermöglichte den Übergang vom Griechentum zu einer Weltkultur. Dazu bedurfte es allerdings des Bewußtseins der Distanz zu den Vorbildern. Diese Distanz erbrachte erstmalig die römische Rezeption. Cicero war von dem Interesse geleitet, die vordem durch den selbstverständlichen Bezug auf das Erbe der Väter gesicherten, dann aber in den Sturz der Republik mit hineingerissenen handgreiflichen Tugenden durch ein vergeistigendes Prinzip zu stabilisieren. Die Kanonisierung der hellenistischen literarisch-ästhetischen Bildung eignete sich dafür in doppelter Hinsicht: Denn einerseits konnte so der Vorstellungskreis des jungen Römers aus dem verunsicherten Normenhorizont der eigenen, blutmäßig verbürgten Tradition eingeführt werden in eine unangefochtene, abgeklärte Sphäre von Ahnen des Geistes. Andererseits aber waren die (griechischen) Lehrmeister die (politisch-militärisch) Schwächeren, so daß die im Prozeß der Aneignung aktualisierte Humanität immer zugleich zu bewähren war in Respekt vor den Unterworfenen. Von da an läuft der Königsweg der Geistesbildung über Mehrsprachigkeit. Die Selbstdistanzierung in der Nötigung, eine fremde Sprache sich als geistige Wirklichkeit lebendig zu halten, drückt das Verhältnis aus, das dem humanistischen Topos zufolge zwischen vollendetem Menschentum und seiner Vergegenwärtigung über die im bezug auf eben dieses Menschentum

als klassisch definierte Literatur besteht. Der Beweis für diese These ist Cicero gleichsam selber, indem die von ihm als Konsequenz seiner Orientierung am griechischen Vorbild der lateinischen Sprache gegebene Form zum verbindlichen Maßstab des späteren Humanismus wurde.

Von *Humanismus* in einem historisch datierten und systematisch genauer abgegrenzten Sinne zu sprechen, ist unter Bezug auf solchen späteren, neuzeitlichen Humanismus üblich, gelegentlich sogar direkt Ciceronianismus genannt, eine in Italien entstandene Gelehrtenbewegung im Zeitalter der Renaissance. Die seit dem 15. Jahrhundert geläufige Bezeichnung *humanista* für einen Gelehrten, der die *studia humaniora* trieb, hatte programmatische Bedeutung. Der Komparativ der *humaniora*, also der menschlicheren Dinge, ist Ausdruck dafür, daß die lateinische Sprache, die Literatur, das Recht und die Ethik der Römer den Menschen erst zu dem macht, was er sein soll, das heißt die *humaniora* sind menschlicher als der Mensch sich naturhaft vorfindet. *Humanitas* galt nun nicht mehr wie in Patristik und Mittelalter als Begriff für menschliche Schwäche und Sündhaftigkeit gegenüber der Allmacht Gottes, sondern als Fanal für die positive Möglichkeit des Menschen. Wenn auch gegen Askese, Mönchslatein, Scholastik und deren Philosoph, Aristoteles, eingenommen, so war der Humanismus seinem Selbstverständnis zufolge doch nicht unchristlich. Im Gegenteil, von Dante und Petrarca bis zu Reuchlin und Erasmus ist die Symbiose von Antike und Christentum thematisch. Ob in einem tieferen Sinne ein unüberbrückbarer Gegensatz bestand, ob der geschichtswirksam gewordene Humanismus die Leugnung der christlichen Erbsündenlehre implizierte und eben dieses seine Tragödie sei (so Weinstock), bleibe hier offen. Die Auseinandersetzung war jedenfalls kaum vermeidbar, weder im katholischen Lager, dem die Mehrzahl der Humanisten verbunden blieb, noch auf der Seite der Reformation, wo Melancthon, *praeceptor germaniae*, die überzeugendste Verbindung herstellte.

Nicht fraglich ist demgegenüber die Christlichkeit des der Gelehrtenbewegung nachgängig korrespondierenden Schulhumanismus. In einer von Johannes Sturm geprägten Umschreibung des humanistisch-reformatorischen Bildungsideals »*sapiens atque eloquens pietas*« ist das unmißverständlich ausgedrückt. Die humanistische Komponente war hier als vorbereitende Maßnahme verstanden, um den Zugang zu den Quellen des Glaubens zu gewinnen. Die alten Sprachen galten, einem Wort Luthers zufolge, als die Scheiden, in denen das Messer des Geistes steckt. Dementsprechend hatte die Frömmigkeit den Gehalt der Lehre auszumachen, während humanistische Weisheit und Beredsamkeit auf die angemessenen Formen reduziert waren.

Dieser Schulhumanismus büßte die ihm zugewiesene Funktion, Mittel zur Erschließung des Bibelwortes zu sein, im 17. Jahrhundert, vollends aber im 18. Jahrhundert ein und zwar in dem Maße, in dem er formalistisch erstarrte und sich durch die Aufklärungspädagogik mit ihrem inhaltlichen Programm einer zukunfts offenen, auf befreiende Lebenspraxis, zugleich auch utilitär auf Beruf und Stand bezogenen Erziehung in die Defensive gedrängt sah. Diese antihumanistische Konzeption, mit der das moderne europäische Bildungswesen und die bürgerliche Pädagogik als Wissenschaft entstanden, nannte sich in ihrer aggressiven Spitze Philanthropismus, Erziehung zur Menschenliebe, bezog sich somit auf den gleichen antiken Ursprung, doch als Realismus dem humanistischen Verbalismus entgegengesetzt.

Aber der Aufklärung selber entwuchs ein erneuerter Humanismus über die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstehende Altertumswissenschaft. Repräsentativ

für die Stoßrichtung war Winckelmann, der den Deutschen den Blick für Hellas öffnete und einen griechisch-deutschen Humanismus gegen den romanisch-französischen inaugurierte. Der so auffällig herausgestellte Vorrang des Griechischen vor dem Lateinischen war indessen nur die Möglichkeitsbedingung für die ideologische Wirksamkeit des *Neuhumanismus* innerhalb der deutschen Bewegung, also des Zusammenhangs zwischen den literarischen Strömungen von Sturm und Drang über die deutsche Klassik bis zur Romantik, der großen idealistischen Philosophie von Kant bis Hegel und den preußischen Reformen. Substantiell waren demgegenüber eine *wissenschaftstheoretische* und eine *bildungstheoretische* Leistung. Die wissenschaftstheoretische Leistung, für die F. A. Wolf als repräsentativ gelten darf, bestand darin, die Beschäftigung mit der Sprache aus einem instrumentalsten Verständnis in ein reflektierendes zu überführen, worauf einerseits im Laufe des 19. Jahrhunderts die Herausbildung von Philologien auch der neuen Sprachen folgte, andererseits der neue Stand der Gymnasiallehrer, der bis dahin Domäne von Theologen gewesen war, als der der »Philologen« sein Selbstbewußtsein finden konnte. Die bildungstheoretische Leistung aber, für die der Name Wilhelm von Humboldts steht, war die Umdrehung des aufklärerischen Interesses von den objektiven Anforderungen des Lebens zum Menschen, die Rückbeziehung der Möglichkeit von Bildung auf die Individualität, gültige Bestätigung der Sprache als Zentrum des Menschseins und formale Mediatisierung der Welt zur Bildung. Wenn mündige Vernünftigkeit als Bildungsprinzip gelten sollte, wie es die Aufklärung ihrem Programm nach gefordert und Kant in seiner berühmten Definition als Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit festgehalten hatte, dann mußte der Humanismus gegenüber der philanthropischen Standespädagogik eine Chance haben. Er wußte sie zu nutzen. Erziehung, so wurde nun neuhumanistisch gefolgert, muß in kritischer Distanz zu Beruf, Ökonomie, Staat und Gesellschaft erfolgen, weil nur so der die Unvernunft verewigende Druck der Herrschaftsverhältnisse reduziert werden könne. »Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleichgestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll« – und als Postulat der Schulorganisation: »... nirgends einzelne Teile der Nation, sondern ihre ganze ungetrennte Masse vor Augen ...« (W. v. Humboldt). Diese gesellschaftskritische Qualität der humanistischen Aussage wurde freilich bald überdeckt; die geistesaristokratisch-elitäre Seite konnte das Element der Distanz fast mühelos in eine unpolitische Rückzugsposition einbringen. Unter diesem Aspekt ist die an den Neuhumanismus anschließende, bis heute wirksam gebliebene Allgemeinbildungsideologie als ein Moment von »affirmativer Kultur« (H. Marcuse) zu beurteilen. Aber die bildungstheoretisch-schulpolitische Kraft des Neuhumanismus als der pädagogischen Theorie der deutschen Klassik, sich gleichsam gegenläufig zu den objektiven Bedürfnissen an der Schwelle zum industriellen Zeitalter durchzusetzen, ist damit nicht beantwortet. Sie ist nur verstehbar, insofern und insoweit durch simple oder subtile Repetitionen einer zum bürgerlichen Statussymbol karikierten humanistischen Bildung hindurch die vom griechischen Ursprung angesetzte Möglichkeit mitgedacht ist. Denn der Gedanke, den Menschen durch den Menschen einzubringen, mag als hybrid oder als revolutionär gedeutet werden, enthält jedenfalls in der humanistischen Konzeption ein gleichsam subversives Element. Außerhalb des unmittelbaren Zugriffs der Herrschenden könnte über die Versenkung in die Exempla unendeter Geschichte eine Dialektik beab-

sichtigt sein, die die Befreiung zu entfesseln vermöchte. »Die Separation der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ist daher nicht illusionär, sondern vielmehr als ein Versuch zu verstehen, dem Menschen ein wie auch immer bedrohtes Versteck zu retten« (Heydorn).

Im Zusammenhang mit dem Neuhumanismus tritt das Begriffswort »Humanismus« erstmalig auf. Niethammer führte den Terminus 1808 mit einer Streitschrift ein, in der er die Auseinandersetzung zwischen der philanthropischen Aufklärungspädagogik und dem steril gewordenen Schulhumanismus prüfte, dabei selber die neuhumanistische Position bezog, ohne sie als solche zu kennzeichnen. Humanismus als Epochenbezeichnung setzte sich erst nach der Jahrhundertmitte im Anschluß an ein Werk von G. Voigt terminologisch durch. Und »Neuhumanismus« schließlich kennen wir erst seit F. Paulsen, der am Ende des Jahrhunderts in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts für die Begründung des Humboldt-Süvernischen Gymnasiums eine unterscheidende Kennzeichnung gegenüber dem Kontext der aus Reformation und Gegenreformation entstandenen humanistischen Lateinschulen benötigte.

Das neuhumanistische Gymnasium ist im gesellschaftlichen Bewußtsein bis heute das »humanistische« geblieben. Es entstand im Zusammenhang der preußischen Reformen 1810/12 durch drei bedeutsame Maßregeln, erstens durch das examen pro facultate docendi, mit dem ein selbständiger, vom geistlichen Amt und theologischen Studien unabhängiger Gymnasiallehrerstand geschaffen wurde, zweitens durch den auf die vier Hauptfächer Griechisch, Latein, Deutsch und Mathematik konzentrierten Lehrplan, und drittens durch die Ordnung der Reifeprüfung, die dem Absolventen des Gymnasiums und nur ihm das Universitätsstudium aller Disziplinen eröffnete. Schulgeschichtlich gesehen, war das 19. Jahrhundert ein Kampf um das Gymnasialmonopol. Der Kampf endete äußerlich betrachtet mit einer Niederlage der Gymnasialpartei, insofern im Jahre 1900 drei Formen von neunklassiger höherer Schule als gleichberechtigt anerkannt wurden, das humanistische Gymnasium, das beide alte Sprachen lehrte, das Realgymnasium, das nur am Latein festhielt, und die lateinlose Oberrealschule, schließlich, nach manchen weiteren didaktisch-curricularen Reformen, alle höheren Schulen den Namen des »Gymnasiums« annahmen und die altsprachliche Variante heute als Ausnahme gilt. In einem tieferen Sinne aber behielt das humanistische Prinzip die Oberhand. Denn die Realien, die Naturwissenschaften und modernen Sprachen, wie sie von den gesellschaftlichen Bedürfnissen im Zeitalter der großen Industrie Schule und Unterricht angewiesen wurden, konnten sich pädagogisch nur über eine bildungshumanistische Argumentation legitimieren. Diese Nötigung griff zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch auf die Berufsausbildung und ihre Institutionen über. E. Spranger, ein bedeutender Interpret der Humboldtschen Humanitätsidee, wurde zugleich zum Begründer der Berufsbildungstheorie. Dieser Prozeß der Ablösung unseres Verständnisses dessen, was Humanismus sei, von den alten Sprachen, ist noch nicht beendet. Er wird, ideologiekritisch erläutert, über das Ende des Gymnasiums hinausreichen; er war bei den großen Neuhumanisten selber schon angelegt. Als Schiller in einer berühmten Randbemerkung zu Humboldts Studien über das griechische Altertum schrieb, die Zeit werde kommen, da man die Griechen nicht mehr nötig habe, dann nämlich, wenn der Rückgriff den Ansatz für eine neue Totalität des Menschlichen ermöglicht habe, nannte Humboldt das eine »genievolle Idee«. Diese Ablösung aber macht jede Lehre von der Verwirklichung des Menschen zu einem Humanismus. Die Frage bleibt, ob in einer solchen Anarchie von Humanismen der Humanismus ei-

nen positiven Sinn behalten kann oder nicht (Sartre, Heidegger). Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist identisch mit der Auseinandersetzung um die Marxsche These, daß die humanistische Kategorie der Individualität sich erst nach der vollen Ausbildung einer Klasse der bürgerlichen Gesellschaft, die keine Klasse dieser Gesellschaft ist, zeigen werde, einer Klasse, die »nicht mehr auf einen historischen, sondern nur noch auf einen menschlichen Titel provozieren kann« (Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie).

HERWIG BLANKERTZ

→ Aufklärung, Bildung – Bildungstheorie, Erziehungswissenschaft.

LITERATUR

1. *Zum griechisch-römischen Ursprung*: Jaeger, W.: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Bd 1–3. Berlin, Leipzig: de Gruyter 1936–1947. Lichtenstein, E.: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover: Schroedel 1970 = Lichtenstein: Paideia. 1. = Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. 1. Marrou, H. I.: Histoire de l'éducation dans l'antiquité. 3. ed. Paris: Éd. du Seuil 1955.
2. *Zu Humanismus und Renaissance, Reformation und Gegenreformation*: Garin, E.: Der italienische Humanismus. Bern: Francke 1947. Joachimsen, P.: Loci communes. Untersuchungen zur Geistesgeschichte des Humanismus und der Reformation. In: Luther Jahrbuch. 8 (1926), S. 27–97. Rahner, H.: Abendländischer Humanismus und katholische Theologie. Innsbruck: Rauch 1946. Rüegg, W.: Cicero und der Humanismus: Formale Untersuchungen über Petrarca und Erasmus. Zürich: Rhein-Verl. 1946. Voigt, G.: Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrhundert des Humanismus. Berlin: Reimer 1859.
3. *Neuhumanismus*: Menze, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: Henn 1965. Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin: Reuther u. Reichard 1909.
4. *Bildungs- und Schulgeschichte*: Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel 1969. Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europ. Verlagsanst. 1970. Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts (1885). Bd 1.2. Fotomechanischer Nachdr. der 3. Aufl. von 1921. Berlin: de Gruyter 1960. Weinstock, H.: Die Tragödie des Humanismus. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1953.
5. *Gegenwärtige Humanismus-Thesen*: Garaudy, R.: Humanisme marxiste. Paris: Éd. sociales 1957. Heidegger, M.: Über den Humanismus. Frankfurt: Klostermann 1947. Sartre, J. P.: L'Existentialisme est un humanisme. Paris 1946.

Ideologie – Ideologiekritik

Der Begriff der *Ideologie* wird vieldeutig benutzt. Dem griechischen Wortsinne nach müßte man unter Ideologie eine Lehre von den Ideen verstehen, also Aussagen über Ideen. Ein solches Wortverständnis führt aber weder auf den umgangssprachlichen noch auf den wissenschaftlichen Gebrauch des Ideologiebegriffs. Denn ob nun einfach die mißliebige Meinung des Gesprächspartners als Ideologie abqualifiziert wird oder ein systematischer Aussagezusammenhang, sei es in bewertender, sei es in beschreibender Absicht den Titel der Ideologie erhält, in jedem Fall ist der *Geltungsanspruch* der Ideen selber gemeint. Allerdings gehört noch ein weiteres Moment hinzu, nämlich die Rückführung der Ideen auf ihre gesellschaftlichen und/oder anthropologischen

Voraussetzungen, so daß stets auch das Verhältnis zwischen diesen Äußerungen des menschlichen Geistes und der »Realität«, insbesondere der gesellschaftlichen mit ihrer politischen Herrschaftsstruktur gemeint ist. Daraus folgt aber sofort eine Korrektur des zunächst Festgelegten: Als Ideologie ist der Geltungsanspruch eines systematischen Aussageszusammenhanges nicht in dem Sinne gemeint, wie er sich durch die in ihm verknüpften Ideen vorstellt, sondern als dasjenige, was er im Lichte seiner gesellschaftlichen Bedingtheit »wirklich« ist. Da mit diesem Gesichtspunkt die Kritik schon in den Begriff der Ideologie selber eingebracht ist, kann man sagen, daß Ideologien im eigentlichen Sinne des Wortes erst durch *Ideologiekritik* konstituiert werden. Das damit gegebene Wechselverhältnis der beiden Begriffe eröffnet dann auch die Möglichkeit der Umdrehung: Das Instrument der Ideologiekritik kann selber zur Ideologie werden und damit der Kritik verfallen. Diesen Zusammenhang aufnehmen, heißt, den Bedeutungsgehalt des Ideologiebegriffs zu bestimmen.

Ideologiekritik fragt also zunächst nach dem Geltungsanspruch von Aussagesystemen und hat insofern ihr Ziel in der Erkenntniskritik. Aber ihre korrigierende Absicht ist dabei vornehmlich auf solche Ideen, Begriffe und Aussagen gerichtet, deren Falschheit in einem praktischen Interesse gründet. Die frühaufklärerische Vorurteiltheorie bei Francis Bacon hatte dafür den Begriff »idolon specus« eingeführt, ein Vorurteil, welches aus der Tiefe der Subjektivität des Erkennenden stammt und den wahren Zusammenhang verdunkelt. Die Art des ideologiekritischen Urteils ist in diesem Fall *kognitiv* und der Grund der Ideologiebildung müßte im wesentlichen Trägheit sein, »Faulheit und Feigheit«, die nach Kant dem Menschen den Weg der Vernunft versperren. Die Vernunft aber ist jedenfalls der feste Punkt des kritischen Ansatzes, ihr Instrument die neuzeitlich-dynamische Wissenschaft, die dem cartesischen Prinzip des methodischen Zweifels an allem folgt und damit einem methodologischen Rahmen, der faktisch auf ein gesellschaftlich folgenreiches Wissen abzielt.

Bei der gekennzeichneten Auskunft konnte es nicht bleiben. Denn wenn einerseits die Kritik des Irrtums über eine Anstrengung der Vernunft erfolgt, andererseits der Irrtum selbst aber interessenbedingt ist, muß es unvernünftig sein, dieses Interesse festzuhalten – es sei denn, die Bewußtseinsverzerrung erweise sich unter einem bestimmten Aspekt als nützlich. Auf den Nachweis genau dieses Zusammenhanges konzentrierte sich die französische Aufklärung: Die falschen Ideen in den Köpfen der Menschen rechtfertigen die ungerechten gesellschaftlichen Verhältnisse. Erkenntniskritik wandelt sich zur Sozialkritik und das ideologiekritische Urteil wird *moralisch*: Als Grund für Ideologiebildung gelten jetzt Hinterlist und Bosheit derjenigen, die Nutzen daraus ziehen, daß die Verhältnisse so bleiben wie sie sind. Von diesem Stand der Einschätzung aus beginnen die »Ideologien« im engeren Sinne des Wortes: das bürgerliche Zeitalter! Denn die vorbürgerlichen Legitimationen von Herrschaft, wie sie im Mythos, in Religion, in Tradition und in Metaphysik ihre Stütze hatten, halten dem Zugriff nicht stand. Sie zerfallen, verlieren zumindest ihren objektiven Schein, aber sie lassen ein Vakuum zurück. An ihre Stelle tritt das Instrument der Zersetzung selber, die als Wissenschaft auftretende Vernunft, die die neuen Herrschaftsstrukturen gerade aus gelungener Ideologiekritik legitimiert.

Die Ambivalenz des Vorgangs ist von Anbeginn gesetzt. Der französischen Aufklärung entwächst ebenso die gegenaufklärerische Ideologiekritik, die nun ihrerseits den bürgerlichen Legitimationsmodus einer rationalistisch konstruierten Gesellschaft der Gleichheit und Gerechtigkeit als Ideologie definiert. Das ideologiekritische Urteil

ist leicht als *herrschaftsstabilisierendes* zu erkennen, wichtiger aber ist, daß hier, etwa bei Napoleon I. beginnend und unter dem Begriff der Realpolitik gefaßt, der Irrationalismus als Herrschaftsplanung auftritt, die Instrumentalisierung der Vernunft. Von da aus ist es logisch, den Grund der Ideologiebildung in der »Weltfremdheit« der (rationalistischen) Ideologien zu suchen.

Im Gesamtkomplex traditioneller Herrschaftslegitimation nimmt die Religion eine besondere Stellung ein. Ideologiekritik im bisher gekennzeichneten Sinne konnte die Religion als Priestertrug im Interesse der gesellschaftlich Herrschenden herabsetzen, nicht aber den Fortbestand der Religion auch nach deren Subjektivierung zur Ethik erklären. Dazu mußte vielmehr der Zusammenhang der (religiösen) Ideen auf eine Realität zurückgeführt werden. Feuerbach entwickelte zu diesem Zweck ein *anthropologisches* Urteil: In der Religion verdinglicht der Mensch sein eigenes Wesen, d. h. eine Realität, zu einem ihm fremden Gegenüber, d. h. zu einem ideellen Gebilde. Diese Verdoppelung des Menschen ist seine Selbstentfremdung. Die Zerstörung der Religion wäre demzufolge die Versöhnung des Menschen mit sich selber. An dieser Stelle setzt Marx an und zieht der Problementwicklung die Achse ein, die von da an als der nicht mehr versetzbare Drehpunkt zu gelten hat: Die als Religionskritik drapierte Ideologiekritik Feuerbachs ist die Ideologie par excellence. Denn die Selbstentfremdung des Menschen hat ihren Grund gar nicht in der religiösen Illusion; sie ist kein ideelles, sondern ein materielles Verhältnis, kann darum auch nicht durch Destruktion von Ideen aufgehoben werden. Gegenüber den politisch-gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen der Entfremdung aber, die jene Illusion notwendig machen, ist Religion wie alle Ideologien nur »Epiphänomen« (= Nebenerscheinung). Eine Ideologiekritik aber, die wie die Feuerbachsche Religionskritik eine Illusion als Illusion enthüllt, ohne ihre Voraussetzungen zu ändern, ja nicht einmal richtig zu bezeichnen, ist selber Ideologie: Sie setzt an Stelle der demaskierten Illusion eine neue, nämlich die Vorstellung, Kritik könne die Versöhnung bringen und wird damit in Wahrheit zur Apologie der Bedingungen des Kritisierten. Gilt diese Figur nach Marx für alle Ideologie, so läßt sich deren Definition nunmehr präzisieren: Sie ist das Zurückbleiben der bürgerlichen Gesellschaft hinter ihrem eigenen Anspruch kraft ökonomischen Gesetzes. D. h.: Die als vernünftige Kritik auftretende Legitimation dieser Gesellschaftsordnung ist falsches Bewußtsein, aber nicht etwa aus Trägheit, Hinterlist, Weltfremdheit oder anthropologischen Beständen, sondern aus Notwendigkeit. Damit hat sich der Ideologiebegriff dynamisiert; er ist *geschichtsphilosophische* Kategorie geworden und kann als solche sogar des pejorativen Sinnes entraten. Denn das Ziel der Ideologiekritik ist nun die soziale Revolution; deren Theorie, der dialektische und historische Materialismus, darf als Ideologie in positivem Sinne verstanden werden, weil sie die Versöhnung des Menschen mit sich selber nicht imaginiert, sondern im Einklang mit dem realen geschichtlichen Prozeß herbeiführen wird.

Generalisiert man den bisher verfolgten Entwicklungsgang des Ideologiebegriffs (und läßt man die Beanspruchung des Ideologiebegriffs auch für die marxistische Theorie der universellen Wahrheit außer acht), so ergibt sich folgendes Bild: Zu einem Komplex objektiv identischer Sachverhalte liegen unterschiedliche Urteile vor. Alle können nicht richtig sein; die falschen heißen ideologische, die richtigen basieren auf Vernunft, Wahrheit und Wissenschaft. Ideologiekritik ist dann die unter Beanspruchung des wahren Bewußtseins erfolgende Identifikation der Ideologie als falschem Bewußtsein durch Aufdeckung der Gründe für die Bewußtseinsverzerrung.

Indessen ist der Ideologiebegriff damit noch nicht hinreichend umrissen. Aus der Marxschen Feststellung, daß das falsche Bewußtsein Ausdruck gesellschaftlicher Bedingungen, nicht kognitiver oder moralischer Defekte der Individuen sei, sind auch nichtmarxistische Konsequenzen gezogen worden. Die Marxsche Figur des Ideologiebegriffs braucht nämlich nur ein Stück genereller gedacht und analytisch statt geschichtsphilosophisch genutzt zu werden, dann ist *jede* Auslegung von menschlichem Selbstverständnis Ideologie. Das ist der Ideologiebegriff der Wissenssoziologie (Mannheim); er wird in mannigfacher Modifikation von den positivistischen Gesellschaftswissenschaften bevorzugt. Das unterscheidende Kriterium dieses Begriffsverständnisses liegt im Verhältnis zu allen auf Marx zulaufenden Positionen in seiner Wertfreiheit. Die Wertfreiheit ist logische Konsequenz der Ausweitung des Marxschen Urteils über die Ideologie der bürgerlichen Gesellschaft auf alle gesellschaftlichen Verhältnisse und Ordnungen; sie ist zugleich bürgerliche Entschärfung des marxistischen Ansatzes infolge der Neutralisierung des revolutionären Gesichtspunktes. Von da aus erscheint die Situation zunächst entspannt. An Stelle des ermüdenden, nicht abschließbaren Kampfes von Positionen, die sich gegenseitig den Anspruch auf Wahrheit streitig machen müssen, tritt die Trennung der Bereiche: Ideologische und wissenschaftliche Aussagen beziehen sich überhaupt nicht auf die gleichen Sachverhalte. Während die wissenschaftlichen Aussagen auf prinzipiell beweisbare, d. h. intersubjektiv überprüfbare Sachverhalte fixiert sind – und das sind diesem Verständnis zufolge nur Aussagen über empirische Sachverhalte, über Kausalbeziehungen, Zweck-Mittel-Relationen –, finden die ideologischen Aussagen ihre legitime Domäne bei den nicht im strengen Sinne beweisbaren Sachverhalten, worunter dann Entscheidungen, Werte, Ziele, Zwecke und Normen subsumiert werden. Ideologiekritik kann nun nicht mehr als Demaskierung von falschem Bewußtsein definiert werden, vielmehr ergeben sich zwei andere Möglichkeiten. Als erstes ist Ideologiekritik das Instrument zur Einhaltung der säuberlichen Trennung, d. h. Kritik illegitimer Grenzüberschreitungen und zwar sowohl im Falle von ideologischen Aussagen über empirische Sachverhalte wie andererseits im Fall (scheinbar) wissenschaftlicher Aussagen mit Wertakzent. Die zweite Möglichkeit ist dann die wertfreie wissenschaftliche Analyse von Ideologien oder einzelner ideologischer Aussagen auf innere Stimmigkeit, Funktion, Nutznießung usw., die aber den jeweiligen Geltungsanspruch auf sich beruhen lassen muß und auf diese Weise die Standortgebundenheit in jeder ideologischen Aussage einschränkt (Geiger, Topitsch).

Der wertfreie Ideologiebegriff ist aus dem wertenden hervorgegangen; er kehrt auch zu ihm zurück. Denn die Sterilisierung der Ideologien, ihre Begrenzung auf einen verbal zwar als wichtig und unerläßlich bezeichneten Bereich, der aber im gleichen Atemzug dem Zugriff kritischer Vernunft entzogen ist, ist selber Ausdruck einer vorherrschenden Ersatzprogrammatik. Politisch-gesellschaftliche Probleme werden mehr und mehr als technische Aufgaben behandelt; ihre Lösung bedarf weder der öffentlichen Diskussion, noch ist sie ihr sinnvoll zugänglich. Die Legitimation einer so verfahrenen Herrschaft, die über den Primat der Zweckrationalität die Menschen politisch entmündigen muß, ist der sogenannte Sachzwang. Damit aber fällt die allzu fein gespannene Trennung der Bereiche wieder in sich zusammen, und die Problementwicklung schließt sich zum Kreis: Wissenschaft und Technologie erscheinen nun selber als Ideologie, jedenfalls insofern sie die Differenz von Praxis und Technik vernichten. Da sie aber, wie sich versteht, nicht nur Ideologie sind, d. h. jetzt hier: den Bürgern

die eigene Entpolitisierung als rechtlich erscheinen lassen, können sie ideologiekritisch allein im wissenschaftstheoretischen Urteil getroffen werden (Habermas).

Ideologiekritik als Kritik der Kritik nimmt den wertenden Gesichtspunkt erneut in sich auf und ist insoweit dem aufklärerisch-marxistischen Konzept verbunden. Sie kann aber auch nicht hinter die wissenssoziologisch vermittelte Einsicht in die eigene Standortgebundenheit zurück. Daraus folgt, daß die Wertung kaum mehr über positive Utopien möglich sein wird. Die Handhabung eines negativen Regulativs hingegen als Bezugspunkt für die wertende Unterscheidung zwischen richtigem und falschem Bewußtsein antizipiert eine Wissenschaft, die ihre politische Funktion nicht verleugnet, ohne dabei als Dogmatismus dem eigenen Anspruch zu entsagen (Adorno, Horkheimer).

HERWIG BLANKERTZ

→ Aufklärung, Bewußtsein, Dialektik, Macht – Herrschaft, Materialismus, Religion, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Apter, B.: Ideologie and discontent. New York: Free Pr. 1964. Geiger, Th.: Ideologie und Wahrheit, (1953). 2. Aufl. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1968. Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. 287. Horkheimer, M. u. Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, (1947). Frankfurt/M.: S. Fischer 1969. Horkheimer, M.: Sozialphilosophische Studien. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer-Taschenbuch 1972. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 4003/4004. Lenk, H. (Hrsg.): Ideologie, Ideologiekritik u. Wissenssoziologie. (Mit Bibliographie.) Neuwied: Luchterhand 1961. = Soziolog. Texte. Bd 4. Lieber, H.-J.: Philosophie, Soziologie, Gesellschaft. Berlin: de Gruyter 1965. Lübke, H.: Theorie und Entscheidung. Freiburg: Rombach 1971. = rombach-hochschulpaperback. Bd 25. Mannheim, K.: Ideologie und Utopie (1929). Frankfurt/M.: Schulte-Bulnke 1965. Marx, K.: Die deutsche Ideologie, (1845). In: Marx: Die Frühschriften. Stuttgart: Kröner 1953. = Kröners Taschenausgabe. 209.

Innovation

Innovation bezeichnet zunächst wie in der Nationalökonomie so auch in den Sozialwissenschaften die Einführung von neuen Verfahren und Produkten: neue Schulsysteme, neue Curricula, neue Institutionen der Lehrerbildung etc. Innovatoren sind die Personen, die die Neuerungen aufnehmen und durchsetzen; innovative Persönlichkeiten sind solche, die hierzu, aber auch zur Erfindung von Innovationen besonders qualifiziert sind. In diesem Sinne wird das »Innovieren« als eine Klasse der Qualifikationen des Lehrerberufs genannt (Strukturplan). Das Motiv, Innovationen über die Ausbildung der Innovatoren wirksam abzusichern, findet in der Erziehungswissenschaft der BRD einen durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik gut vorbereiteten Boden, nach der der Lehrer in seiner Person die geistigen Strömungen der Zeit zu vereinigen hatte. So konzentriert sich die Innovationsforschung hier auch auf die Möglichkeiten der Ausbildung »innovativer« Lehrer (Reichwein/Frech 1971; Robinsohn 1972; Frech 1972).

Das erscheint deswegen wichtig, weil nach einer gängigen Definition Innovation »eine gezielte, neuartige, spezifische Veränderung (ist), von der man annimmt, daß sie

wirksamer ist, die Ziele eines Systems zu erreichen« (Miles 1964, 14). Die Ziele eines Systems werden also nicht betroffen. Über eine innovative Lehrerbildung glaubt man, derartige Restriktionen unterlaufen zu können. – Diese Überlegungen, die »Ziele« und »Verfahren« sorgfältig auseinanderhalten, machen darauf aufmerksam, daß die Sache offenbar von einer begrifflichen Erfassung noch ziemlich weit entfernt ist.

Der Begriff »Innovation« stammt aus der *Systemtheorie*. Diese erlaubt, was Robinson (1972, 8) fordert: das Bildungswesen und seine Funktion sowie seine Verbindungen mit dem ökonomischen, dem sozialen und dem Wissensbereich zu beschreiben und damit einen Rahmen für die Aufschlüsselung konkreter Innovation im Bildungswesen abzustecken (Menck 1973; zur Systemtheorie s. Luhmann 1968). Systeme sind »Identitäten . . . , die sich in einer komplexen und veränderlichen Umwelt durch Stabilisierung einer Innen/Außen-Differenz erhalten« (Luhmann 1968, 120). Durch die Komplexität der Außenwelt ist ein System ständig in seinem Bestand bedroht. Es löst dieses »Bestandsproblem« dadurch, daß es Komplexität reduziert, indem es Ordnungen schafft, an denen sich das Handeln und Erleben orientieren kann. Die Reduktion von Komplexität wird durch gewisse Strategien (unter die die oben genannten »Verfahren« zu subsumieren sind) vorgenommen. Sie sind, was ihre Funktion der Komplexitätsreduktion angeht, prinzipiell äquivalent. Seinen Ausdruck findet ein derartiges Reduktionsprogramm in »Zwecken« (den »Zielen« der Umgangssprache; z. B. den »bildungstheoretischen Prämissen« der Kollegstufe NW). Umgekehrt werden Zwecke ausgelegt in charakteristischen Strategien der Komplexitätsreduktion (die »bildungstheoretischen Prämissen« »begründen«, »legitimieren« etc. das Strukturmodell).

Veränderungen in der Umwelt können das System zu einer Revision seiner Zwecke und damit der institutionalisierten Reduktionsstrategien zwingen, weil sonst sein Bestand gefährdet wäre. So erwies sich z. B. die Strategie der Differenzierung des Bildungswesens in berufsbildende und allgemeinbildende Teilsysteme, dieses wiederum in die drei »klassischen« Schularten, als relativ wenig flexibel. Sie wird inzwischen durch die Strategie der horizontalen Differenzierung ersetzt, die erheblich mehr Komplexität ins System selbst aufzunehmen gestattet. Der Veränderung der Systemstrukturen entspricht eine Neuformulierung der Systemzwecke. Innovationen sind demnach charakterisiert durch die Um- oder gar Neuformulierung von Zwecken, vermittelt über funktional äquivalente Strategien der Komplexitätsreduktion (Menck 1973, 31).

Neue Zwecke sind nicht prinzipiell neu. Die Stabilisierung in Systemstrukturen beruht stets auf einer Entscheidung für eine von mehreren denkbaren Möglichkeiten. Historische Rekonstruktion der Genese von Systemstrukturen bringt vormals negierte Möglichkeiten als Möglichkeiten zutage und neu zur Sprache (erziehungswissenschaftliche Forschung; deswegen wurde z. B. im Zusammenhang mit Bestrebungen zur Reform des Gymnasiums dessen Geschichte rekonstruiert). Ob sie unter den gegenwärtigen Bedingungen der Umwelt zur Problemreduktion taugliche Alternativen sind, wird im Versuch erprobt. Was sich hier bewährt, d. h. solche Programme, die das Systemproblem besser lösen als bisher, wird dann möglicherweise ausgewählt und wiederum in Systemstrukturen stabilisiert. – Schon beim Versuch, erst recht bei der Stabilisierung zeigt sich, daß Innovationen nicht die Stringenz logischer Ableitungen haben. Die Auszeichnung funktionaler Äquivalente schafft Ordnung, eine neue Ordnung; sie

geschieht aufgrund von politischen Entscheidungen und muß entsprechend politisch legitimiert werden.

Von besonderem Interesse ist dabei die *Funktion der Erziehungswissenschaft*. Zunächst stellt sie bestimmte, scheinbar selbstverständliche Systemstrukturen zur Debatte (z. B. das Gymnasium, also eine Schulform), indem sie deren Genese erforscht und die Bedingungen, die zur Auszeichnung dieser und zur Verwerfung anderer Möglichkeiten geführt haben. Aber auch der Effektivitätsvergleich zweier Unterrichtsmethoden wie Klassenunterricht und Gruppenunterricht macht auf »andere« Möglichkeiten aufmerksam (*Grundlagenforschung*). – Gerade diese Art von Forschungen kann bereits Innovationen inauguriert, da sie nur in Zusammenarbeit mit dem möglicherweise zu innovierenden System (also z. B. den Lehrern) durchzuführen sind.

Der Versuchsphase ist bei Innovationen im Bildungswesen durchweg eine *Planungsphase* vorgeschaltet (bekanntes Beispiel: die Arbeit von Richtlinienkommissionen), in der aus den möglichen die zu realisierenden Alternativen ausgewählt werden. Die Funktion der Erziehungswissenschaft ist hier die der wissenschaftlichen Politikberatung (Habermas 1968). Ob eine Versuchsphase eingeplant ist oder ob die Innovation alsbald in Strukturen des Systems stabilisiert wird, die Realisation der ausgewählten Alternative zu den zu verändernden Systemstrukturen (und dem Systemzweck) ist – wie gesagt – Ergebnis von politischen Entscheidungen. (Auf diese Entscheidungen haben z. B. Erziehungswissenschaftler und Lehrer prinzipiell denselben Einfluß wie andere gesellschaftliche Interessengruppen. Es wäre töricht zu glauben, man könnte politische Entscheidungen durch so etwas wie Basisarbeit unterlaufen, wie z. B. das Lehrstück der »Curriculumreform in Hessen« lehrt.)

Wenn die Erziehungswissenschaft am Versuch (z. B. probeweise Einführung von Richtlinien oder Schulversuche) beteiligt ist, kommt ihr eine doppelte Funktion zu: sie hat beim Versuchsaufbau Hilfe zu leisten, und sie hat den Erfolg des Versuchs zu kontrollieren (wissenschaftliche Begleitung, Evaluation). *Hilfe beim Versuchsaufbau* bedeutet die Erläuterung der Intentionen des Versuchs, die Spezifikation der neuformulierten Zwecke. Sie bedingt weiterhin die Bereitstellung von Hilfsmitteln für den Versuchsaufbau, von generalisierten Medien (in der Regel generalisierbares Wissen sowie Qualifikationen der Innovatoren, der Lehrer). – Unter *Kontrolle* wird meist der Vergleich der Ergebnisse mit den operationalisierten Unterzwecken verstanden. Von größerer Wichtigkeit ist jedoch die Prüfung, ob jene Strategien (z. B. Differenzierungen, Bildung von Schwerpunktprofilen) funktionieren, die den Versuchszweck zum Ausdruck bringen, d. h. ob sie die erwarteten Reduktionsleistungen auch tatsächlich erbringen. Da der Versuchszweck in der Regel nicht so weit spezifiziert ist, daß bei auftretenden Schwierigkeiten nicht auf alternative, funktional äquivalente Programme ausgewichen werden könnte, berührt sich hier die Kontrolle mit der Hilfe beim Versuchsaufbau.

Mit Hilfe der systemtheoretischen Begrifflichkeit vermag man nun auch jene prekäre Situation zu benennen, in der die Erziehungswissenschaft sich im Zusammenhang der Durchsetzung von Innovationen befindet: Sie muß in – zumindest – doppelter *Systemreferenz* nicht nur denken, sondern auch agieren. Sie handelt im Auftrag einer Instanz (zumeist des politischen Systems), die nicht immer identisch ist mit dem Zielsystem der Innovation; sie hat in diesem Auftrag eine entscheidende Bedingung ihrer bildungspolitischen Wirksamkeit; und sie hat ein – über ihr erkenntnisleitendes Interesse vermitteltes – Interesse an der Verbesserung des Erziehungs- bzw. Schulsystems.

Wegen der jeweils verschiedenen Reduktionsleistungen dieser Systeme kann die Entstehung von Konflikten geradezu prognostiziert werden; jeder durchgeführte Versuch liefert bei einer umfassenden Dokumentation ausreichend Belege.

Es wäre ein normativer Mißbrauch der deskriptiven Kategorie »Systembestand«, glaubte man, bestimmte Konfliktlösungsstrategien hieraus ableiten zu können. Desselben Kategorienwechsels macht sich schuldig, wer den systemtheoretischen Ansatz zur Erfassung von Innovationen als Tendenz zur »Systemstabilisierung« denunziert. Allerdings: Die Beschreibung bestimmter Konflikte, die Wahl von Systemreferenzen ist genauso wie die Problematisierung von stabilisierten Systemstrukturen und -zwecken nur über – historisch vermittelte – Rekonstruktionen möglich. Leider fehlt es hier einstweilen noch an einem stringenten Begründungszusammenhang. Anders gesagt: Ein theoretischer Ansatz, der die Interpretation von Genese, Begründung und Revision bestimmter Innovationen des Bildungswesens leisten könnte, wurde in der Erziehungswissenschaft bislang (unter dem Titel einer »Theorie der Gesellschaft«) eher gefordert als ausgeführt.

PETER MENCK

→ Bildungsplanung, Bildungspolitik – Bildungsreform, Evaluation, Gesellschaft, Handlungsforschung, Institution – Organisation, Lehrer – Lehrerbildung, Schulversuch, System – Systemtheorie.

LITERATUR

Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule. München: Kösel 1973. Frech, H.-W.: Innovatives Verhalten und Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung. 25 (1972) 1, S. 41–55. Habermas, J.: Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung. In: Habermas: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968, S. 120–145. = edition suhrkamp. Bd 287. Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen. Tübingen: Mohr 1968. Menck, P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1, S. 25–41. Miles, M. B. (Hrsg.): Innovation in education. New York: Columbia Univ. Teachers College 1964. Reichwein, R., H. W. Frech: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. In: betrifft: erziehung. 4 (1971) 12, S. 3–17. Robinsohn, S. B.: Innovation im Erziehungswesen und ein Curriculum für die Lehrerbildung. In: Bildung und Erziehung. 25 (1972) 1, S. 3–17.

Institution – Organisation

Traditionellerweise wird in der Soziologie das jeweils kulturell geltende, einen Sinnzusammenhang bildende, durch Recht und Sitte garantierte Sozialgebilde »Institution« genannt. In welchem Maße dabei der Begriff sowohl universal als auch formal gefaßt wird, zeigt sich daran, daß darunter sowohl kleine Gruppen (z. B. Familie, Ehe) als auch große, hochkomplexe Systeme wie Staat, Stadt usw. fallen. Das heißt: diejenigen, die sich auf ein Rekonstruktions- bzw. Erklärungsmodell abstrakter Regel- und damit Ordnungsvorstellungen stützen, haben eine ganz spezifische Erfahrungsbasis im Auge: weniger die verborgenen Strukturmechanismen interessieren als die Verhaltenswei-

sen. Dabei gilt: je komplexer ein System, desto abstrakter müssen die Grenzen definiert werden; mit steigender Differenzierung, also steigender Komplexität der Gesellschaft sind danach abstraktere Systemgrenzen zu erwarten (Luhmann in: Luhmann/Habermas, 18 f.). Wichtig wird für den einzelnen das Lernen des Lernens, das in seiner elementaren Form gleichsam beiläufig geschieht, sozusagen als Nebeneffekt des Verhaltens und der Wahrnehmungen der daraus entstehenden Folgen.

Die Frage: Wie entstehen Institutionen? wird in diesem Zusammenhang so beantwortet: Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden; jede auf diese Weise vorgenommene Typisierung ist eine Institution (Berger/Luckmann, 58). Alles menschliche Tun wird dem Gesetz der Gewöhnung unterworfen gesehen, und jede Handlung, die man häufig wiederholt, verfestigt sich zu Mustern, die unter Einsparung von Kraft reproduziert werden können: Habitualisierung in diesem Sinne bedeutet deshalb, daß die betreffenden Handlungen auch in Zukunft ebenso ausgeführt werden können.

Offensichtlich wird dabei eine Ordnung, und das heißt eine Organisation vorausgesetzt, die davon ausgeht, daß bei ›richtigem‹ Verhalten die ›Welt‹, also die jeweils gegebene Gesellschaft, in ›Ordnung‹ ist. Wer sich Vertrauen erwerben will, muß am sozialen Leben teilnehmen und in der Lage sein, fremde Erwartungen in die eigene Selbstdarstellung einzubauen (Luhmann 1968, 59). Nicht als bloß mechanischer Prozeß wird dies dabei verstanden; nicht als pure Anpassung, auch nicht allein als Rollenkonformität. Der Weg zum Vertrauen und damit zum »Sinn« und zum Eingebettetsein führt vielmehr über ein sensibilisiertes Eingehen auf fremde Erwartungen. Indes: wie sehr hier nicht bloß ein ideologisches Muster der bürgerlichen Gesellschaft Pate steht, sondern diese Muster zwangsläufig auch die durch diese Gesellschaftsformation produzierten ›verdrehen‹ Verkehrsformen aufnehmen und als notwendige generalisieren, wird deutlich an der Genese des so entwickelten Institutionenkonzeptes. Der einzelne wird (angeblich) von der »Bürde der Entscheidung« befreit, und dies sorgt für psychologische Entlastung, deren anthropologische Voraussetzung der ungerichtete Instinktapparat des Menschen ist. Auf diese Weise werden, so die These, Spannungen abgebaut; es wird für die Richtung und Spezialisierung des Handelns ›gesorgt‹, die der biologischen Ausstattung des Menschen fehlen (Berger/Luckmann, 57). In dieser Entlastung wird dabei gleichzeitig der Spielraum für die menschliche Freiheit gesehen: Das habitualisierte Handeln öffne die Möglichkeit für Einfälle und Innovationen. So bauen sich zum Beispiel zwei Personen einen Horizont auf, vor dem sie sowohl ihre getrennten als auch ihre gemeinsamen und wechselseitigen Handlungen stabilisieren können. Nicht die ökonomische Basis, auch nicht die dadurch bedingten Verkehrsformen werden als zentral angesehen; vielmehr wird der einzelne als Rollenträger innerhalb einer Gesellschaftsstruktur definiert; gefragt wird vorab und zunächst nach der Art und Weise, wie der einzelne sozialisiert wird. Und dies hat sich an der ›historischen‹ Wirklichkeit zu orientieren. Nicht bloß die Sozialisationsinstanzen, sondern die Institutionen schlechthin stehen, so die Annahme, dem Individuum als objektive Gegebenheiten unabweisbar gegenüber. Der einzelne muß lernen, mit diesen umzugehen. Tut er dies nicht oder nur mangelhaft, werden Zwangsmaßnahmen eingesetzt; die soziale Kontrolle mit all ihren Sanktionsmöglichkeiten ergibt sich aus der Existenz von Institutionen überhaupt: ist ein Bereich menschlicher Tätigkeit institutionalisiert, so bedeutet das gleichzeitig, daß dieser der sozialen Kontrolle unterliegt. Die gesellschaftlichen Gruppen sind damit nicht bloß funktional, sondern gleichzeitig

auch hierarchisch gegliedert und geschichtet; sie sind bestimmt durch die auf Macht und Herrschaft begründeten Verhältnisse.

Wenn auch nur an ihrer Oberfläche, so wird die Gesellschaft doch auch in diesem Erklärungsschema als menschliches Produkt verstanden; die Gesellschaft erscheint – sehr abstrakt – als objektive Wirklichkeit. Noch in dieser verwaschen artikulierten Form wird dabei Marxens 6. These über Feuerbach, mit der die marxistische Theorie des Menschen ihren ersten Ausdruck fand, evoziert: »Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse (Marx/Engels, MEW, 3, S. 6). Dort ist freilich präziser die »Summe von Produktivkräften, Kapitalien und Verkehrsformen, die jedes Individuum und jede Generation als etwas Gegebenes vorfindet«, gemeint. Und dies wird gleichzeitig insofern ins Positive gewendet, als die damit gegebene »äußerste Form der Entfremdung«, das Verhältnis der Lohnarbeit zum Kapital, an sich, wenn auch noch in verkehrter, auf den Kopf gestellter Form, schon die Auflösung der bornierten Voraussetzungen der Produktion enthält, die dennoch die unbedingten Voraussetzungen der Produktion, d.h. die vollen materiellen Bedingungen für die totale, universelle Entwicklung der Produktivkräfte des Individuums enthält. Gemeint ist damit die Möglichkeit zur *Handlung*, die sich abhebt von dem, was man unter Verhalten, Verhaltensweise, Rolle usw. versteht.

Das heißt: Die Produktion von Gütern ist unter den gegebenen Umständen die Produktion knapper Güter, der gesellschaftliche Reichtum ein knappes Potential, das zur Befriedigung aller Bedürfnisse nicht ausreicht. Die Einschränkungen (Repressionen) einzelner Bedürfnisse, und gerade zentraler, verlangt von daher ein normatives Institutionensystem, das mittels Zwang durchgesetzt wird. Daß die Gesellschaftsordnung und damit deren Organisation das Resultat vergangenen menschlichen Tuns ist: diese selbstverständliche und auch von der herkömmlichen Soziologie aufgenommene Einsicht erklärt indes nicht, wie es zur Verdrehung der gesellschaftlichen Verkehrsformen kommen konnte. Um dies zu erklären, bedurfte es deshalb zunächst der theoretischen abstrakten Anstrengung, die Produktionsweisen jeweiliger Gesellschaftsformationen (also zum Beispiel der kapitalistischen) zu bestimmen. Gleichzeitig galt es aufzuzeigen, daß die jeweils geltenden Ideologien das imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren wirklichen Lebensbedingungen darstellen. Ideologien stellen deshalb nicht die existierenden Produktionsverhältnisse und die von ihnen abgeleiteten Verhältnisse dar, sondern ihr gebrochenes Verhalten zu den wirklichen Verhältnissen. Das einzelne Individuum und die einzelnen Gruppen nehmen zwangsläufig an den (durch die Institutionen) festgelegten Praktiken teil. Es müssen aus diesem Grunde die privaten Institutionen (z. B. Verwaltung, Schule, Kirche, Betriebe, Massenmedien) auf ihr tatsächliches Funktionieren hin untersucht werden. Stark verkürzt: Auf den Produktionsverhältnissen, daraus abgeleitet aus den verschiedenen Formen des Eigentums und der sozialen Existenzbedingungen erhebt sich ein »Überbau« verschiedener und eigentümlich gestalteter Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen (Marx). Dabei kann das Individuum durchaus das Gefühl haben, frei zu bestimmen; aufzuzeigen gilt es allerdings zunächst die Instanzen, die diese Scheinfreiheit beeinträchtigen, »verkrüppeln«. Die Schule (aber auch andere Institutionen des Staates, z. B. die Kirche oder andere Apparate wie die Armee) lehren »Fähigkeiten«, allerdings in Formen, die die *Unterwerfung und die herrschende Ideologie* oder die Beherrschung ihrer »Praxis« sichern (Althusser). Der politische Klassenkampf, der allein Institutio-

nen, d. h. Verhältnisse stürzen und damit ändern kann, dreht sich deshalb heute zentral um den Staat, d. h. um die Übernahme und die Erhaltung der Staatsmacht durch eine bestimmte Klasse oder ein Bündnis von Klassen oder Fraktionen von Klassen.

Unbedingt notwendig ist in diesem Zusammenhang nicht nur die Unterscheidung zwischen *Staatsmacht* und *Staatsapparat*, sondern auch eine andere Realität, die offensichtlich auf der Seite des (unterdrückenden) Staatsapparates steht, aber nicht mit ihm verschmilzt ...: die ideologischen Staatsapparate (Althusser, 128); dazu gehören die Religionen (das System der verschiedenen Kirchen), die Schule (das System der verschiedenen öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen), die Familie, die Gerichtsbarkeit, das politische System, zu dem u. a. die verschiedenen Parteien gehören, die Information (Presse, Radio, Fernsehen usw.), die Kultur (Literatur, Kunst usw.). Während dabei der repressive Staatsapparat (z. B. die Justiz, das Militär usw.) ganz zum öffentlichen Sektor gehört, gehört der ideologische Staatsapparat in einem höheren Maße (noch) zum privaten Sektor. Der ideologische Staatsapparat, der auf der Grundlage der Ideologie »arbeitet«, tut dies faktisch, trotz der scheinbaren Vielfältigkeit und Widersprüche, unter der herrschenden Ideologie, die diejenige der »herrschenden Klasse« ist. Natürlich macht es dabei einen Unterschied, ob dies mit Hilfe von Gesetzen oder gesetzlich verankerten Bestimmungen geschieht, oder ob in Kirche, Schule und Partei (mittels Strafe, Ausschluß, Auswahl usw.) mit subtileren Mitteln der »Dressur« gearbeitet wird. Die These scheint deshalb richtig: mit der wichtigste ideologische Apparat, der in den reifen kapitalistischen Formationen zum Tragen kommt, ist heute (im Gegensatz zu früheren, direkteren Sanktionen des Staates) der schulische ideologische Staatsapparat: die »Schule nimmt vom Kindergarten an Kinder aller sozialen Klassen auf und vom Kindergarten angefangen prägt sie ihnen mit neuen wie mit alten Methoden jahrelang – Jahre, in denen das Kind am leichtesten »verwundbar« ist, weil eingeklemmt zwischen ... Familie und ... Schule – »Fähigkeiten« ein, die in herrschender Ideologie verpackt sind« oder aber ganz einfach die »herrschende Ideologie im reinen Zustand (Moral, Staatsbürgerkunde, Philosophie) ... Ungefähr mit 16 Jahren »fällt« eine enorme Masse von Kindern »in die Produktion«: die Arbeiter oder kleinen Bauern. Ein anderer Teil der Schuljugend macht weiter: und koste es, was es wolle, kommen sie ein Stück weiter, um unterwegs zu »fallen« und die Posten der unteren und mittleren Kader, der Angestellten, der unteren und mittleren Beamten sowie von Kleinbürgern jeder Art zu besetzen. Ein letzter Teil erreicht die Gipfel, entweder um in intellektuelle Halbarbeitslosigkeit zu verfallen oder um neben den »Intellektuellen des Gesamtarbeiters« der Unterdrückung (Militärs, Polizisten, Politiker, Verwaltungsfachleute usw.) oder zu Berufsideologen ... zu werden. Jede Gruppe, die unterwegs »fällt«, ist praktisch mit der Ideologie versehen, die ihrer Rolle in der Klassengesellschaft entspricht: der Rolle des Ausgebeuteten (mit stark »entwickeltem« professionellen«, »moralischen«, »staatsbürgerlichen«, »nationalen« und unpolitischem Bewußtsein); der Rolle des Trägers der Ausbeutung (Fähigkeit zu befehlen und zu Arbeitern zu sprechen: die »menschlichen Beziehungen«), der Rolle der Träger der Unterdrückung (Fähigkeit zu befehlen und sich »ohne Diskussion« Gehorsam zu verschaffen oder mit der Demagogie der Rhetorik von politischen Führern vorzugehen) ...« (Althusser, 140 f.). Keine andere Institution verfügt in der Tat solange über eine obligatorische Zuhörerschaft, die 5 bis 6 Tage pro Woche und 8 Stunden lang am Tag mit einem System von Ideen und Vorstellungen indoktriniert wird, die das Bewußtsein eines Menschen oder einer gesellschaftlichen Gruppe beherrscht.

Die Sozialwissenschaften, die dies durchaus sehen, versuchen in der Regel, diese Indoktrination zu legitimieren. Diese Legitimationsfunktion, die eine Überbetonung der Sinnkonstruktion bedeutet, stellt die Sozialwissenschaften vor die Aufgabe der Verhaltenskontrolle und damit des »moral engineering«. Für die Soziologie bedeutet dies nicht bloß eine Annäherung an die Sozialpsychologie, die vor ähnlichen Problemen steht; Einstellungen und Verhaltensweisen sollen geändert werden, nicht mehr Verhältnisse. Vollzogen wird damit nicht bloß eine Parzellierung in Organisationssoziologie, Theorie der sozialen Kontrolle, Theorie der sozialen Konflikte usw.; markiert ist die Wende von der Wissenschaft der Gesellschaft zur sozialen Technologie. Je unverhohlener das System (in unserem Fall: das kapitalistische) die Normen durchzusetzen vermag, je mehr diese dem einzelnen als in seinem eigenen Interesse liegend vorgespiegelt werden können, desto eher sind das instabile System und seine Teilsysteme zu stabilisieren. Um es nochmals zu betonen: Kontrolle ist in diesem Zusammenhang für die dominierenden Gruppen notwendig als Sanktions- und Präventivmaßnahme gegen die Durchsetzung von politischem Bewußtsein, das sich bei Zuspitzung der Systemwidersprüche zeigt. Daß die Institutionen und die damit verbundenen Kategorien wie Identität, Rolle usw. zu Schlüsselkategorien für die Erkenntnis der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden konnten, zeigt nicht bloß die Notwendigkeit einer Verfeinerung der Herrschaftsmittel; versucht wird, jeden anderen Erklärungsansatz abzuqualifizieren; damit werden die Institutionen erst recht zu jener Kontrollinstanz, wie sie die herrschenden Klassen im ideologischen Apparat benötigen. Ein gegenläufiger Ansatz hat nicht bloß die historische Relevanz und damit die zeitliche Begrenzung dieses Ansatzes zu decouvrieren. Es muß gezeigt werden, *wie* und *inwieweit* in unserer Gesellschaft die festmachbaren Verkehrsformen Pendant eines ganz bestimmten Produktionsverhältnisses sind, und wie sich daraus die gesellschaftlichen Beziehungen ableiten lassen. Als formaler Begriff verliert dabei die Habitualisierung, d. h. die Institutionalisierung, den allgemeinen, scheinbar unaufhebbarer Charakter. Habitualisierung, Sanktionen und Belohnung sind dann zwar noch immer empirisch feststellbar; sie sind aber nicht länger ein Korsett, in das hinein sich alle Handlungen und Verhaltensweisen einsperren lassen; die Institutionen werden dann nicht mehr als ideelle Sinnkonstruktionen gesehen; es tritt vielmehr deutlicher hervor ihre materielle Grundlage. Mit dem Ansatz, daß – um es verkürzt auszudrücken – das Bewußtsein der Menschen von ihrem Sein abhängt und nicht umgekehrt, werden die tradierten Anschauungen über gesellschaftliche Verkehrsformen aufgehoben. Eine Erklärung der Institutionen aus der historischen Auseinandersetzung mit den äußeren und inneren Bedingungen der *Arbeit*, die letztlich der Generalnenner ist, insistiert mit Recht auf dem materialistischen Kern. Die äußeren Bedingungen, die objektiven Bedingungen der Arbeit, konstituieren so auch die Subjektivität des Menschen, also die Sinnerfahrungen, die sich im Alltagsleben niederschlagen.

URS JAEGLI

→ Arbeit, Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaften, Ideologie – Ideologiekritik, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Sozialisation.

LITERATUR

Althusser, L.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Althusser, L.: *Marxismus und Ideologie*. Berlin: VSA, Verl. f. d. Studium d. Arbeiterbewegung 1973. Berger, P., Th. Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frank-

furt: S. Fischer 1969. *Claessens, D.*: Instinkt, Psyche, Geltung. Köln und Opladen: Westdt. Verl. 1968. *Cooley, Ch. H.*: Social organization. New York 1973. *Goffman, E.*: Presentation of self in everyday life. New York: Doubleday 1959. *Habermas, J., N. Luhmann*: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Luhmann, N.*: Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Enke 1968. = Soziologische Gegenwartsfragen. N. F. 28. *Marx, K., F. Engels*: Die deutsche Ideologie. In: Marx/Engels: Werke. Bd 3. Berlin: Dietz 1969, S. 9–520. *Mead, G. H.*: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt: Suhrkamp 1968. *Nolte, H., I. Staeuble*: Zur Kritik der Sozialpsychologie. München: Hanser 1972. = Reihe Hanser. Bd 104. *Opp, K.-D., H. J. Hummell*: Soziales Verhalten und soziale Systeme. Frankfurt: Athenäum 1973. *Sève, L.*: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt: Verlag Marxistische Blätter 1972.

Jugendarbeit

I. Definition

Unter Jugendarbeit versteht man im allgemeinen alle diejenigen öffentlichen Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen, die jungen Menschen außerhalb von Schule und Beruf, also in ihrer Freizeit angeboten werden; ausgenommen sind solche Maßnahmen, deren Besuch – etwa im Rahmen der sogenannten »Fürsorgeerziehung« – erzwungen werden kann. Jugendarbeit ist also ein Teil der öffentlichen Freizeitdienstleistungen. Charakteristisch für ihr eigentümliches pädagogisches Feld sind – etwa im Unterschied zur Schule – folgende Merkmale: a) die Freiwilligkeit der Teilnahme, b) die relativ offene und informelle Kommunikationsstruktur, c) das Fehlen von verbindlichen Lehrplänen, d) das Fehlen von Berechtigungen, e) die zeitliche Begrenztheit der Maßnahmen.

II. Träger

Träger dieser Maßnahmen sind einmal die Kommunen, überwiegend jedoch sogenannte »freie Träger«, vor allem die im deutschen Bundesjugendring (DBJR) (gegründet 1949) zusammengeschlossenen *Jugendverbände*, die *Kirchen* und die freien *Wohlfahrtsverbände*. Die Finanzierung geschieht jedoch ganz überwiegend durch die öffentliche Hand, vor allem durch den Bundesjugendplan (seit 1950) und die Landesjugendpläne. Da diese Finanzierung jedoch nicht gesetzlich abgesichert und garantiert ist, sondern im Rahmen einer »Fonds-Verwaltung« jährlich neu beschlossen wird, ergibt sich eine nicht unerhebliche ökonomische Abhängigkeit und Unsicherheit der »freien Träger« von der staatlichen Exekutive. Die Trägerstruktur der Jugendarbeit geht zurück auf das sogenannte »Subsidiaritätsprinzip« (vgl. § 5 JWG), nach dem der Staat durch das Jugendamt nur dann mit Eigeninitiativen tätig werden darf, wenn ein entsprechendes Bedürfnis durch die Aktivität eines freien Trägers nicht erfüllt wird. Dieses Prinzip wurde schon im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 formuliert und sollte den Primat der weltanschaulichen Gruppen (vor allem der Kirchen) vor dem Staat garantieren. Dieses Problem scheint heute seine alte Schärfe verloren zu haben.

III. Historische Entwicklung

Die Geschichte der modernen Jugendarbeit beginnt eigentlich trotz einiger Vorläufer erst zu Beginn dieses Jahrhunderts mit drei zueinander widersprüchlichen Tendenzen: a) die bürgerliche Jugendbewegung entwickelte in Distanz zur bürgerlichen Familie und Schule »jugendgemäße Sozialformen« auf der Grundlage von Gleichaltrigen-Gruppen; b) aus Protest gegen die Zustände im Lehrlingswesen und die wirtschaftliche Ausbeutung jugendlicher Arbeiter entstand eine primär politisch motivierte Arbeiterjugendbewegung; c) nicht zuletzt als Reaktion darauf, und um die Arbeiterjugend zwischen Schule und Wehrdienst in konservativ-patriotischen Gesinnungen festzuhalten, entstand die staatliche Jugendpflege als großzügiges Förderungsprogramm für bürgerliche Veranstalter von Jugendarbeit, jedoch ohne selbständige pädagogische Tätigkeit des Staates. Die Weimarer Republik kannte eine umfangreiche Jugendarbeit, an der sich neben allen nennenswerten politischen und weltanschaulichen Erwachsenenverbänden auch zahlreiche Bünde und Gruppen der Jugendbewegung beteiligten. Der Nationalsozialismus schaltete diese Aktivitäten in der Hitlerjugend gleich und machte diese schließlich zum Pflichtverband für alle Jugendlichen. Historisch durchgesetzt hat sich bis heute von den drei Tendenzen die staatlich geförderte »Jugendpflege« als Ensemble von Maßnahmen Erwachsener für Jugendliche, während die politisch-emanzipativen Impulse der Arbeiterjugendbewegung erst seit einigen Jahren wieder zum Zuge kommen. Die traditionellen Programme der Jugendarbeit (Fahrt und Lager; Heimabend; Geselligkeit usw.) wurden schließlich Anfang der sechziger Jahre durch die Konkurrenz der kommerziellen Freizeit- und Konsumangebote erheblich bedrängt. Erst als die Jugendarbeit sich darüber hinaus der Bildungsarbeit, vor allem der politischen Bildung zuwandte, erlangte sie eine neue Bedeutung. So hat sie etwa durch didaktisch-methodische Innovationen auch die politische Bildung in den Schulen bereichert.

IV. Funktion und Aufgaben

Im Zusammenhang der übrigen Sozialisationsinstanzen besteht die Funktion der Jugendarbeit vor allem darin, pädagogische Defizite aufzugreifen, die durch Familie und Schule entstehen bzw. durch diese nicht beseitigt werden können, oder die durch neue gesellschaftliche Entwicklungen hervorgerufen werden. Aus diesem Grunde kennt die Jugendarbeit eine Fülle von Maßnahmen, die z. T. mit den ihnen zugrundeliegenden gesellschaftlichen Problemen wieder verschwunden sind (z. B. Hilfe für jugendliche Flüchtlinge aus der DDR; Mädchenbildung). Angesichts dessen, was jeweils als »Problem« für die Aufgaben der Jugendarbeit definiert wurde, lassen sich auch herrschende pädagogische Ideologien identifizieren. Für die Zukunft scheinen sich vor allem drei Maßnahmen als dauerhaft zu erweisen: a) die Arbeit der Jugendverbände, sofern diese sich – wenn auch pluralistisch – als Repräsentanten der Lebensinteressen einschließlich der künftigen gesellschaftlichen Perspektiven der Jugendlichen verstehen; b) lokale Jugendfreizeitstätten, verstanden als örtliche Dienstleistungsangebote für alle für Jugendliche relevanten Probleme, z. B. für Bildungsangebote, aber auch für kommerziell nicht befriedigte Freizeitinteressen, für die Artikulation und Veröffentlichung von politischen Interessen, für Jugendberatung usw.; c) überörtliche Tagungsstätten für die Organisation von Bildungsveranstaltungen, politischen Konferenzen usw. Ausgangspunkt für die Maßnahmen der Jugendarbeit sind die in allen modernen Gesellschaften im Jugendalter entstehenden Sozialisations- und Anpassungsprobleme

beim Übergang von den kindlich-familiären in die universell-gesellschaftlichen Rollen, die sich allerdings schichtspezifisch modifizieren und die weder von der Familie noch vom formellen Schulwesen angemessen berücksichtigt werden können. Diese Probleme manifestieren sich in subjektiv erlebten Konflikten, die ihrerseits wieder auf objektive gesellschaftliche Widersprüche zurückgehen. Didaktisch setzt die Jugendarbeit vor allem bei diesen Konflikterfahrungen an, die nicht nach den Maßstäben objektiver Leistung, sondern nach denen der subjektiv befriedigenden Aufklärung und Lösung bearbeitet werden. Auf diesem Konflikt-Ansatz basiert sowohl die »emanzipative« wie die »anti-kapitalistische« Strategie. Während die »anti-kapitalistische« in diesen Erfahrungen die Schädlichkeit des »kapitalistischen Systems« sieht und von daher zum Kampf um dessen Abschaffung motivieren will, schließt die »emanzipative« Konzeption dies grundsätzlich nicht aus, konzentriert sich aber unter ausdrücklicher Berufung auf das Grundgesetz auf näherliegende Ziele, z. B. auf noch nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung bzw. auf die Realisierung von formell bereits zugestandenen Rechten. Daneben gibt es – entsprechend der pluralistischen Vielfalt der Träger – jedoch auch noch Konzeptionen, deren primäres Interesse die Nachwuchsgewinnung für den eigenen Erwachsenenverband ist. Übereinstimmung dürfte jedoch inzwischen darüber bestehen, daß die Jugendarbeit nicht einfach die Fortsetzung anderer Erziehungsinstitutionen, z. B. der Schule, in der Freizeit sein kann, sondern auch wesentlich deren kritische Korrektur sein muß. Demnach kann die Jugendarbeit auch nicht in die Ganztagschule aufgehen.

V. Probleme

a) Solange es keinen Bildungsurlaub für Lehrlinge und jugendliche Arbeiter gibt, sind diese gegenüber den Schülern benachteiligt, so daß sich die auch sonst bekannte Bildungsbenachteiligung hier erneut bestätigt. b) Die finanzielle Abhängigkeit der freien Träger z. B. von Mitteln des Bundesjugendplans droht politisch mißliebige Initiativen zu verhindern. Im Unterschied zur Schule jedoch ist es Aufgabe der Jugendarbeit, auch partikulare Bildungs- und Emanzipationsinteressen (z. B. politischer Gruppen, solange sie sich an die Normen des Grundgesetzes halten) zu ermöglichen. c) Der Mitbestimmung der Jugendlichen sind immer noch enge Grenzen gesetzt, – teils aus ideologischen, teils aus rechtlich-verwaltungsmäßigen Gründen (z. B. wegen der Haftung für Schäden usw.). Die Herabsetzung der Volljährigkeit ermöglicht hier neue Chancen. d) Das öffentliche Interesse ist einseitig auf die Leistungsverbesserung des formellen Bildungswesens konzentriert, so daß die nicht auf objektivierbare Leistungen und Berechtigungen orientierte Jugendarbeit auch hinsichtlich ihrer finanziellen Unterstützung vernachlässigt zu werden droht.

HERMANN GIESECKE

→ Familienerziehung, Freizeit- und Konsumerziehung, Kindheit – Jugend, Klasse – Schicht, Lehrling – Betriebliche Ausbildung, Politische Bildung, Schule – Schultheorie, Sozialisation, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Böhnisch, L. (Hrsg.): Jugendarbeit in der Diskussion. München: Piper 1973. Brandenburg, H. Chr.: Die Geschichte der HJ. Köln: Verl. Politik u. Wirtschaft 1968. Giesecke, H.: Politische Bildung in der Jugendarbeit. München: Juventa Verl. 1966. Giesecke, H.: Die Jugendarbeit. München: Juventa Verl. 1971. = Grundfragen d. Erziehungs-

wissenschaft. Bd 13. Grauer, G.: Jugendfreizeitheime in der Krise. Weinheim: Beltz 1973. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. E. Bd 1. Keil, A.: Jugendpolitik und Bundesjugendplan. München: Juventa Verl. 1969. = Reihe Dt. Jugendinstitut. Bd 2. Lüers, U. (u. a.): Selbsterfahrung und Klassenlage. München: Juventa Verl. 1971. Mollenhauer, K. (u. a.): Evangelische Jugendarbeit in Deutschland. München: Juventa Verl. 1969. Müller, C. W.: Jugendpflege als Freizeit-Erziehung. Weinheim: Beltz 1965. = Sozialpädagogisches Forum. Bd 2. Pross, H.: Jugend, Eros, Politik. Bern: Scherz 1964. Rössner, L.: Offene Jugendbildung. München: Juventa Verl. 1967. Roger, G.: Die pädagogische Bedeutung der proletarischen Jugendbewegung Deutschlands. Berlin: Verl. Volk. u. Wissen 1956. = Diskussionsbeiträge zu Fragen d. Pädagogik. Bd 3. Schefold, W.: Die Rolle der Jugendverbände in der Gesellschaft. München: Juventa Verl. 1972. Schepp, H. H.: Offene Jugendarbeit. Weinheim: Beltz 1963. Sieger, W.: Das erste Jahrzehnt der deutschen Arbeiterjugendbewegung 1904–1914. Berlin: VEB Rütten u. Loening 1958. = Schriftenreihe d. Instituts f. Dt. Geschichte an d. Karl Marx-Universität, Leipzig. Bd 4. Wurzbacher, G. (Hrsg.): Gruppe, Führung, Gesellschaft. München: Juventa Verl. 1961. Zwerschke, M.: Jugendverbände und Sozialpolitik. München: Juventa Verl. 1963.

Kindheit – Jugend

1. Der Problemzusammenhang

Die Art und Weise, wie *Erwachsene* mit Kindern und Jugendlichen umgehen, und zwar sowohl im alltäglichen Verkehr wie in pädagogisch intendierten Kommunikationszusammenhängen, ist immer beeinflußt von normativ sich auswirkenden Vorstellungen über Kindheit und Jugend. Sie ist mitbestimmt von einem Bild davon, wie Kinder und Jugendliche – in unserer Gesellschaft – zu sein haben, was sie können müssen und was man von ihnen verlangen kann, wovor man sie schützen muß und was sie zu einem gedeihlichen Aufwachsen brauchen.

In gleicher Weise sind auch die pädagogischen *Institutionen* in ihrer historisch entstandenen Form von entsprechenden Vorstellungen geprägt. Die Institution des Kindergartens beispielsweise und die mit ihr verknüpfte Konzeption ist nicht denkbar ohne ein bestimmtes, in diesem Fall romantisch geprägtes Bild von der Eigenart kindlichen Erlebens in dieser Altersphase; die pädagogische Institution des humanistischen Gymnasiums ist eng verknüpft mit einer spezifischen Vorstellung über die Geisteshaltung des Heranwachsenden, mit Annahmen über seine besondere Empfänglichkeit für geistige Inhalte u. a. m.

In diese, in der pädagogischen Praxis und in den Institutionen vorfindbaren Vorstellungen über Kindheit und Jugend gehen vielfältige Determinanten ein: Für das Handeln des Erziehers und die Orientierung des Erwachsenen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen dürften die im eigenen Sozialisationsprozeß erworbenen Vorstellungen und die in der Auseinandersetzung damit gewonnenen Orientierungen ebenso eine Rolle spielen wie zeitgeschichtlich wirksame und auf vielfältige Weise, insbesondere auch durch die Medien vermittelte Vorstellungen und Bewertungen. Für die professionalisierten Erzieher kommt hinzu das in unterschiedlicher Form in Aus- und Fortbildung rezipierte Wissen über kindliche und jugendliche Eigenheiten, die Besonderheiten der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen, über ihre Bedürfnisse und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten.

In einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung stellen sich die mit den Begriffen Kind-

heit und Jugend verknüpften Wertungen und Orientierungen als Ergebnis eines außerordentlich komplexen gesellschaftlichen Prozesses dar. In ihm wirken sich in vielfältiger Weise die Interessen der verschiedenen Gruppen der Erwachsenengesellschaft am Nachwuchs und an bestimmten Formen der Erziehung auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen ökonomischen, sozialen und politischen Zielsetzungen ebenso aus wie die Resultate des wissenschaftlichen Forschungsprozesses über Kindheit und Jugend, die allerdings auch ihrerseits nur in diesem komplexen Zusammenhang angemessen interpretiert werden können.

Aufgaben einer erziehungswissenschaftlichen, an gesellschaftlicher wie individueller Emanzipation interessierten Reflexion wäre es, die Determinanten dieses Bedingungs-zusammenhangs wenigstens soweit aufzuklären, daß die für erzieherische Beeinflussung im Sinne von Emanzipation und Mündigkeit relevanten einschränkenden Bedingungen erkannt und sowohl die gesellschaftlichen wie die anthropologischen Bedingungen für Lernprozesse, die den eben angedeuteten Zielsetzungen dienen, in den Blick kommen.

II. Historische Perspektiven

Zu einer solchen Aufklärung relevanter Sachverhalte und Bedingungs-zusammenhänge vermag zunächst eine historische Vergegenwärtigung wichtiger Prozesse das ihrige beizutragen. Eine solche Betrachtung kann davon ausgehen, daß das in der heutigen pädagogischen Praxis und in den pädagogischen Institutionen sich niederschlagende Bild von Kindheit und Jugend wie die objektive gesellschaftliche Situation von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang und als Ergebnis gesellschaftlich-geschichtlicher Prozesse der letzten beiden Jahrhunderte zu sehen ist, in denen die ideologischen wie die ökonomischen und politischen Prozesse dieser Epoche ebenso eine Rolle spielen wie schließlich die Resultate des in dieser Periode in Gang kommenden wissenschaftlichen Forschungsprozesses.

Hinsichtlich des *Kindesalters* ist darauf zu verweisen, daß erst im Zusammenhang religiöser, später pädagogischer Gedanken im 18. Jahrhundert ein Bewußtsein von der Eigenart kindlichen Wesens und kindlicher Lebensweisen entstand (Flitner/Hornstein 1965), das erst im 19. Jahrhundert sich gegen die ökonomischen Interessen der beginnenden Industrialisierung behauptete und endlich durch Abschaffung der Kinderarbeit, durch völliges Freisetzen der Kinder vom Broterwerb zu einem pädagogisch bestimmten Schonraum führte. Es ist in unserem Kulturkreis erst seit kurzem grundsätzlich nicht mehr bestritten, daß die Phase der Kindheit prinzipiell ein Altersabschnitt des Spielens und Lernens ist, und nicht des Arbeitens und des Broterwerbs. An der Durchsetzung dieser Bewertung haben Veränderungen in der Form der Produktion ebenso mitgewirkt wie neue Bewertungen kindlicher Daseinsweisen, humanitäre und pädagogische Bewertungen, die ihrerseits vielfältigen Motiven entspringen.

In bezug auf das *Jugendalter* haben die entsprechenden Prozesse später eingesetzt. Die Freisetzung der Heranwachsenden aus dem Produktionsprozeß über die Grenzen der Kindheit hinaus (also über das 12. bis 15. Lebensjahr) bleibt auch zu Beginn der Neuzeit (wie in der Antike und in der ständischen Welt des mittelalterlichen und nachmittelalterlichen Europa (s. Hornstein 1965) eine Angelegenheit der privilegierten Oberschicht. Nur diejenigen, die eine höhere Bildung durchliefen (im 19. Jahrhundert etwa 10 % der Jugendlichen), kamen in den Genuß einer eigentlichen Jugendphase, die der Vorbereitung auf die Einnahme von privilegierten sozialen Positionen und

Machtstellungen diene. Jugend als gesellschaftliche Institution erfüllte insofern die Funktion der Reproduktion der herrschenden Schichten aus ihrem eigenen Reservoir. Der Großteil der Jugend war in mehr oder weniger unmittelbarer Form in die Produktion eingeschaltet, also gerade nicht freigesetzt zum Zwecke eines vom Zwang des Broterwerbs befreiten Lernens. Dies gilt trotz der Institutionen der Fortbildungsschulen und des im 19. Jahrhundert entwickelten dualen Systems der Berufsausbildung mit der als »Bildungsinstitution« kaum ins Gewicht fallenden Berufsschule. Erst in den Entwicklungen der Produktion dieses Jahrhunderts und der damit verknüpften Forderung nach höherer Qualifikation einer breiteren Schicht von Industriearbeitern erscheint eine primär ökonomisch begründete Notwendigkeit, über die Kindheit hinaus auch das Jugendalter für so gut wie alle Heranwachsenden – volkswirtschaftlich gesprochen – zu einer Investition für erst später zu erwartende Leistungen zu machen, also auf einen unmittelbaren Beitrag dieser Altersstufe zur Produktion zunächst zu verzichten. In einer sehr globalen Perspektive kann historisch die Freisetzung des Kindesalters als das Ergebnis des 19. und die Freisetzung des Jugendalters als die Aufgabe des 20. Jahrhunderts betrachtet werden.

Die skizzierte Entwicklung und der heutige Problem- und Bewußtseinsstand hinsichtlich Kindheit und Jugend sind nun allerdings nicht allein durch sozialgeschichtliche und ökonomischen Entwicklungen, sondern sehr stark auch durch pädagogische Ideen über Kindheit und Jugend und durch den Fortschritt und die spezifische Richtung wissenschaftlicher Bemühungen um die Phänomene von Kindheit und Jugend bestimmt. In einer groben Charakterisierung läßt sich eine stärker pädagogisch ausgerichtete Linie, innerhalb derer pädagogische Theorien zum Kindesalter und Jugendalter entwickelt wurden, von der mehr empirisch-einzelwissenschaftlich gerichteten, stärker im Zusammenhang der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung stehenden Form der Beschäftigung mit dem Kindes- und Jugendalter unterscheiden. Hauptpunkte und -stadien der pädagogischen Theorien sind die in Auseinandersetzung mit Rousseau entstandenen pädagogischen Bilder vom Kinde und vom Jugendalter der pädagogischen Romantik und Klassik und das pädagogische Bild des Kindes in der Reformpädagogik. Die dort gewonnenen Kenntnisse haben vor allem zur Forderung nach Berücksichtigung altersgemäßer Bedingungen des Lernens geführt und sind so in die pädagogische Diskussion eingegangen.

In der an zweiter Stelle genannten Perspektive, also in bezug auf die eigentliche Kinder- und Jugendforschung läßt sich eine erste Phase empirisch-forschender Beschäftigung mit dem *Kindesalter* um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert erkennen, die dann in der kinder- und jugendpsychologischen Forschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf der Grundlage des dort erreichten wissenschaftlichen Niveaus ihre Fortsetzung fand. In diesem Zusammenhang sind die verschiedenen auf die Erforschung der kindlichen Psyche und Entwicklung gerichteten Ansätze der Psychoanalyse, der Sozialpsychologie, der soziologischen Sozialisationstheorie u. a. zu rechnen (s. zusammenfassend Fürstenau 1967).

Hinsichtlich des *Jugendalters* folgt einer ganz ähnlichen ersten empirischen Phase am Ausgang des 18. Jahrhunderts (Hornstein 1965) die Periode der »klassischen« jugendpsychologischen Darstellungen (Stanley/Hall; Bühler; Spranger; s. zusammenfassend bei Bergius in: Neidhardt 1970) und erste Ansätze für umfassende Forschungsprogramme (vgl. dazu insbesondere den Plan S. Bernfelds für ein »Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend« – Bernfeld 1917). Die beiden Nachkriegsjahrzehnte haben,

zumindest in der Bundesrepublik, primär jugendsoziologische Untersuchungen hervorgebracht (kritisch A. Flitner 1963), die sowohl wegen ihrer methodischen Mängel (s. dazu in einer kritischen Analyse der in den Ländern des Europarats durchgeführten Studien H. Kreutz 1972), als auch wegen ihres Unvermögens, neue Phänomene, wie Studenten-, Schüler- und Lehrlingsbewegungen zu erklären, problematisiert und durch neue Ansätze korrigiert und ergänzt wurden (Allerbeck/Rosenmayr 1972).

III. Gegenwärtiger Problemstand

Es entspricht der komplexen Problematik, die mit den Begriffen Kindheit und Jugend bezeichnet wird, daß hinsichtlich des gegenwärtigen Problem- und Diskussionsstandes nur exemplarisch auf einige Fragestellungen und Entwicklungen hingewiesen werden kann:

Zunächst scheint bemerkenswert, daß sich in den letzten Jahren das Programm einer umfassenden *Sozialisationsforschung* neben die bisherigen Formen der Entwicklungs-, Jugend- und Kinderpsychologie geschoben hat – auch wenn dieses Programm insbesondere in der BRD keineswegs empirisch eingelöst ist und wenn es auch noch kaum in Ansätzen zu der angestrebten Integration der herkömmlichen Forschungsrichtungen mit dem neuen Programm gekommen ist.

Weiterhin ist wichtig, daß sowohl die klassische Jugendpsychologie wie die Nachkriegsjugendsoziologie unter sozialwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten (Hornstein in: Neidhardt 1970) wie unter pädagogisch-politischen Aspekten kritisiert und durch neue Ansätze (Allerbeck/Rosenmayr 1972) ergänzt werden. Nach einer historisch-vergleichenden und kulturanthropologisch argumentierenden Phase, die dem Ziel der Herausarbeitung der gesellschaftlich-kulturellen Bedingtheit der Verlaufsformen des Jugendalters galt, und damit der notwendigen Destruktion überkommener und überholter Leitbilder diente, ist im Zusammenhang einer erhöhten sozialwissenschaftlich-politischen Sensibilisierung dieser Zusammenhang so deutlich, daß er unmittelbar als zum gegenwärtigen Problemstand gerechnet werden kann und das Forschungsinteresse sich nunmehr in einer kritischen Intention auf die Bedingungen richtet, die in konkreten Gesellschaften das Aufwachsen bestimmen.

Demgegenüber erscheinen in der heutigen Diskussion Definitions- bzw. Abgrenzungsfragen, die sich an der Frage entzünden, wie Kindheit von der Altersphase Jugend und wie diese vom Erwachsenenalter unterschieden werden kann, nur in einem eingeschränkten Sinn wichtig: In einem soziologischen Argumentationszusammenhang definiert Neidhardt (Neidhardt 1970) als Jugendliche diejenigen, »welche mit der Pubertät die biologische Geschlechtsreife erreicht haben, ohne mit Heirat und Berufsfindung in den Besitz der allgemeinen Rechte und Pflichten gekommen zu sein, welche die verantwortliche Teilnahme an wesentlichen Grundprozessen der Gesellschaft ermöglichen und erzwingen«. Insofern Berufseintritt (im Sinne der vollen Integration in Berufspositionen) und Heirat häufig auseinanderfallen, ergeben sich aus dieser Definition wichtige Statusdiskrepanzen, die zu einem Teil auch die pädagogisch relevante Problematik des Jugendalters ausmachen.

Innerhalb der psychologischen Diskussion zur Frage der Abgrenzung sind die Kriterien so zahlreich und heterogen wie die entsprechenden psychologischen Forschungsansätze und allgemeinen Theorien selbst. Bergius hat (s. Neidhardt 1970) die verschiedenen psychologischen Theorien zum Jugendalter zusammengestellt; je nachdem, ob mehr die kognitive, die emotional-soziale oder die Triebseite der Entwicklung betont wird,

ergeben sich unterschiedliche Abgrenzungskriterien zwischen Kindheit und Jugendalter und zwischen Jugendalter und Erwachsenenalter (wobei hier meist auf die Unmöglichkeit einer präzisen Abgrenzung hingewiesen wird).

Für die mehr *pädagogisch-politisch* orientierte Diskussion der Gegenwart ist bezeichnend, daß die Frage der Legitimität der auf Kinder und Jugendliche gerichteten Einflüsse in den Mittelpunkt eines kritischen Interesses gerückt ist. Es läßt sich näher beschreiben als die Problematik von unnötiger Herrschaft, von Repression und Benachteiligung, die auch im pädagogischen Zusammenhang durch Berufung auf den Status des Kind- und Jungseins nach wie vor Bestandteile der pädagogischen Praxis sind. Als besonders dringlich stellt sich die Analyse dieser Problematik im Hinblick auf das Jugendalter dar. Insofern mit dem Begriff »Jugend« Vorstellungen von Schutzbedürftigkeit, Unreife, Nicht-Erwachsenheit einerseits und allerdings auch Wertungen von Privilegierung u. a. verbunden sind, die im gesellschaftlichen Prozeß virulent sind, erweist sich die Aufklärung dieser Vorstellungen als eine wichtige Aufgabe einer ideologiekritischen Analyse. Zugleich hat – im Zusammenhang und als konsequente Fortführung des weiter oben genannten Programms der Sozialisationsforschung – auch eine Ausweitung der Fragestellungen stattgefunden; nunmehr wird der Prozeß der »Vergesellschaftung« der nachwachsenden Generation als das Insgesamt der gegenüber Kindern und Jugendlichen wirksamen Zugriffe und Beeinflussungen einbezogen; damit wird auch die Beziehung zwischen der Totalität der die Kinder und Jugendlichen erreichenden Einflüsse (in Familie, Verkehrskreis, Altersgruppen, Medien, Öffentlichkeit, Werbung usw.) und den organisierten Lernprozessen zu einem wichtigen Thema.

Die empirische Forschung hat allerdings gegenwärtig diese Intentionen noch nicht eingelöst, ja kaum entsprechende Ansätze theoretischer und forschungsorganisatorischer Art für die Durchführung entsprechender Programme entwickelt. Der gesamte Komplex von Fragestellungen, der hier zur Debatte steht, läßt sich zwar mit dem Programm einer gesellschaftliche Determinanten einbeziehenden (und nicht nur sozialpsychologisch orientierten) Sozialisationsforschung bezeichnen; bei der Realisierung käme es allerdings entscheidend darauf an, Fragestellungen, Verfahrensweisen und Resultate von Forschungen, die sich eher einer Forschungsrichtung zuordnen lassen, die man mit Kinder- und Jugendforschung bezeichnet, zu verknüpfen mit solchen, die am Programm Sozialisationsforschung ansetzen. Beide Forschungsrichtungen enthalten, für sich genommen, die Gefahr spezifischer Verengungen und Einseitigkeiten: Kinder- und Jugendforschung tendierte, zumindest in bestimmten Phasen ihrer Entwicklung, zur Ausblendung gesellschaftlicher Determinanten und Zusammenhänge (oder aber, als Reaktion darauf, in der neueren Jugendforschung, zu einer Überbetonung soziologischer Faktoren); Sozialisationsforschung konzentriert sich ihrerseits, wenn auch in vielfältigen Abstufungen und Schattierungen auf Analyse und Identifikation gesellschaftlicher Determinanten im Prozeß des Hineinwachsens der nachwachsenden Generation in die Gesellschaft. Wünschenswert wäre eine Entwicklung des Forschungsprozesses, in der sowohl die ideologiekritischen Fragestellungen gegenüber Kindheit und Jugend, wie sie weiter oben angedeutet wurden, wie die Resultate von Forschungen über »Gesetzmäßigkeiten« kindlicher und jugendlicher Entwicklungen im Zusammenhang einer auf politisch-pädagogische Emanzipation gerichteten Fragestellung reflektiert und für die Organisation der Lernprozesse im Kindes- und Jugendalter fruchtbar gemacht werden würden.

WALTER HORNSTEIN

→ Emanzipation, Empirie, Entwicklungspsychologie, Institution – Organisation, Sozialisation.

LITERATUR

- Allerbeck, K. R., L. Rosenmayr* (Hrsg.): *Aufstand der Jugend. Neue Aspekte der Jugendsoziologie*. München: Juventa Verl. 1971. *Evans, E. D.* (Hrsg.): *Adolescence: Readings in behavior and development*. Hinsdale, Ill.: Dryden 1970. *Flitner, A.*: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. = *Anthropologie und Erziehung*. Bd 7. *Fürstenau, P.*: Soziologie der Kindheit. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1967. = *Gesellschaft und Erziehung*. Bd 3. = *Pädagogische Forschungen*. Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien. Bd 40. *Goslin, D.* (Hrsg.): *Handbook of socialisation theory and research*. Chicago: Rand McNally 1969. *Hoffmann, L. W.* (Hrsg.) (u. a.): *Review of child development research*. Repr. Vol. 2. New York: Russell Sage Foundation 1969. *Hoffmann, M. L.* (Hrsg.) (u. a.): *Review of child development research*. Repr. Vol. 1. New York: Russell Sage Foundation 1969. *Kreutz, H.*: *Youth and social change. A methodological review of European youth research 1960–1970*. Vol. 1.2. Wien: Council of Europe 1972. *Müller, C. W.*: *Jugend. Soziologische Materialien*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1967. = *Gesellschaft und Erziehung*. Bd 4. = *Päd. Forschungen*. Reihe: Erziehungswissenschaftliche Studien. Bd 40. *Neidhardt, F.* (u. a.) (Hrsg.): *Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters*. München: Juventa Verl. 1970. = *Reihe Deutsches Jugendinstitut*. Bd 3. *Rosenmayr, L.*: *Hauptgebiete der Jugendsoziologie*. In: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Bd 2. Stuttgart: Enke 1969, S. 65 bis 171. *Seidman, J. M.* (Hrsg.): *The child. A book of readings*. 2. ed. New York (usw.): Holt, Rinehart and Winston 1969.
- Monographien, Einzelaspekte:* *Ausubel, D. Ph.*: *Theory and problems of child development*... Dt.: *Das Kindesalter*. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. München: Juventa Verl. 1973. *Ausubel, D. Ph.*: *Theory and problems of adolescent development*. Dt.: *Das Jugendalter*. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. München: Juventa Verl. 1968. *Bernfeld, S.*: *Über den Begriff der Jugend*. Wien, Diss. 1914/15. *Bernfeld, S.*: *Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend*. In: *Annalen für Natur- und Kulturphilosophie*. 13 (1917). *Blos, P.*: *The young adolescent. Clinical studies*. New York: Free Pr. 1970. *Flitner, A., W. Hornstein*: *Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung*. In: *Zeitschrift f. Pädagogik*. 10 (1964) 4, S. 311–339. *Flitner, A., W. Hornstein*: *Neue Literatur zur Geschichte des Kindes- und Jugendalters*. In: *Zeitschrift f. Pädagogik*. 11 (1965) 1, S. 66–85. *Hornstein, W.*: *Jugend in ihrer Zeit. Geschichte und Lebensformen des jungen Menschen in der antik-europäischen Welt*. Hamburg: Schröder 1966. = *Das moderne Sachbuch*. Bd 46. *Hornstein, W.*: *Vom »jungen Herrn« zum »hoffnungsvollen Jüngling«*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1965. = *Anthropologie u. Erziehung*. Bd 14. *Keniston, K.*: *The young radicals*. New York: Harcourt, Brace and Co. 1968. *Kohlberg, L.*: *Development of moral character and moral ideology*. In: *Hoffmann, M. L., L. W. Hoffmann* (Hrsg.): *Review of child development research*. New York: Russell Sage Foundation 1964. *Kohlberg, L.*: *Moral development and identification*. In: *Stevenson, H.* (Hrsg.): *Child psychology*. Chicago: Univ. Pr. 1963, S. 277–332. *Muuss, R.*: *Adoleszenz*. Stuttgart: Klett 1971.
- Zeitschriften:* *Adolescence*. Roslyn Hrs., New York. *Child Development Abstracts and Bibliography*. Chicago. 1 (1927) ff.; *Child Development*. Chicago. 1 (1950) ff.; *Developmental Psychology*. Washington. *Genetic Psychology Monographs*. Worchester 1 (1928) ff.; *Human Development*. Basel 1 (1958) ff.; *Journal of Genetic Psychology*. Provincetown 1 (1924) ff.; *Journal of Youth u. Adolescence*. New York. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Washington 1 (1937) ff.; *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Göttingen 1 (1969) ff.

Klasse – Schicht

1. Begriffliche Differenz

Klassenbegriff und Schichtbegriff kennzeichnen zwei sowohl hinsichtlich des ihnen zugrunde liegenden Erkenntnisinteresses als auch in ihrer Methodik grundverschiedene Konzepte sozialwissenschaftlicher Analyse. Zwar scheinen beide gleichermaßen auf den ersten Blick auf die *Erfassung von Phänomenen sozialer Ungleichheit* gerichtet zu sein – ein Sachverhalt, der häufig zum synonymen und damit irreführenden Gebrauch der Begriffe geführt hat; die Art des methodischen Vorgehens aber und ihre praktische Begründung in der sozialen Funktion dieser Konzepte weist die scheinbare Identität des Gegenstandes sehr bald als vordergründig aus:

Der *Klassenbegriff* zielt nicht auf irgendwelche soziale Ungleichheiten und Verhaltensdifferenzen zwischen Bevölkerungsgruppen, sondern auf jene *grundlegenden Gegensätze (Antagonismen)* in der Gesellschaft, die aus der Produktionsweise resultieren, die gesellschaftliche Herrschaftsstruktur sowie die ökonomischen, sozialen und kulturellen Differenzierungen im einzelnen begründen und damit letztlich die Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung darstellen. In diesem Sinne ist der Klassenbegriff die *umfassendste allgemeine Kategorie der marxistischen Sozialwissenschaften* zur Charakterisierung vor allem von bürgerlichen Gesellschaften; ihre Kennzeichnung als *Klassengesellschaft* meint diese allgemeinste Bestimmung.

Demgegenüber stellt der *Schichtbegriff* im wesentlichen auf die *Deskription der Oberflächenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft* ab, wie sie sich in den spezifischen Verhaltensweisen, Gewohnheiten, Meinungen und Einstellungen von unterschiedlichen Bevölkerungsteilen darbietet. Solche an das Subjekt gebundenen Verhaltensmomente und -chancen bleiben der methodische Ansatzpunkt der Schichtungstheorie selbst dort, wo als Differenzierungskriterium zwischen den als Schichten gefaßten Bevölkerungsteilen Merkmale des *sozioökonomischen Status* angesetzt werden, wie es bei den meisten Schichtungskonzepten geschieht.

Wissenschaftsgeschichtlich gesehen, ist der *Klassenbegriff* an die Marxsche Kritik der bürgerlichen Gesellschaft und die sich von ihr ableitenden Sozialwissenschaften gebunden und gewinnt aus der Analyse bürgerlich-kapitalistischer Produktionsweise auch seine Spezifik als universalgeschichtliche Kategorie sowohl für die Erklärung vorbürgerlicher als auch nachbürgerlicher Gesellschaften (hier als Begriff der Aufhebung von Klassen). Der *Schichtbegriff* ist ein sehr viel späterer Begriff der neueren bürgerlichen Sozialwissenschaften. Er ist teils in Abwendung von der Klassenanalyse mit dem Interesse ihrer weiteren Differenzierung – so etwa bei Theodor Geiger – entstanden, teils als bewußte Entgegensetzung gegen die Marxsche Kritik der bürgerlichen Gesellschaft und mit dem Anspruch ihrer Widerlegung entwickelt worden (vgl. etwa K. M. Bolte).

Im folgenden sollen auch nur diese beiden gleichsam reinen Konzepte, der Marxsche Klassenbegriff und der weitgehend formale Schichtbegriff der neueren Sozialwissenschaft, abgehandelt und auf davon abweichende besondere Ausprägungen des Klassen- und Schichtbegriffs verzichtet werden. Weder also sollen hier Klassenkonzepte, wie sie von Max Weber (in »Wirtschaft und Gesellschaft«) oder J. Schumpeter (in: »Die sozialen Klassen im ethnisch homogenen Milieu« von 1927) außerhalb der marxistischen Theorie entwickelt worden sind, thematisiert werden noch Schichtkonzepte wie das von Geiger (in: »Die soziale Schichtung des deutschen Volkes« von 1932) oder auch das von Heinz Jung (Institut für Marxistische Studien und Forschungen – IMSF),

der den Schichtbegriff zur internen Differenzierung von Klassen – zumal für den Bereich der Mittelschichten – anwendet (vgl. Literatur).

II. Der Marxsche Klassenbegriff

Wiewohl Marx – worauf häufig genug hingewiesen worden ist – explizit keine Klassentheorie entwickelt hat und der dritte Band seines Hauptwerks (»Das Kapital«) dort abbricht, wo er die Klassen in der bürgerlichen Gesellschaft systematisch abzuhandeln ansetzt, muß doch sein Gesamtwerk als *Analyse der bürgerlichen Gesellschaft* als Klassengesellschaft verstanden werden. Nicht umsonst beginnt das »Manifest der Kommunistischen Partei« mit der Erklärung, daß die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft die Geschichte von Klassenkämpfen gewesen sei. Denn im Begriff *der Klassen als dem Subjekt des historischen Prozesses* gewinnt die materialistische Analyse des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses ihren praktischen Bezug.

Den *logischen Ausgangspunkt* des Klassenbegriffs wie den *tatsächlichen Ansatz der realen Konstitution von Klassen* bildet der Produktionsprozeß und seine Organisation. Das entscheidende Kriterium für die Klassenzugehörigkeit bildet die Stellung im Produktionsprozeß, genauer: der Besitz oder Nichtbesitz von Produktionsmitteln oder – vielleicht noch präziser – die Teilhabe am Besitz von Produktionsmitteln bzw. die Nichtteilhabe, der Ausschluß von ihnen und damit die Abhängigkeit von jenen, die sie besitzen. »Klassen sind Großgruppen von Menschen, die nicht primär durch bewußten Zusammenschluß, sondern durch ein *kollektives Verhältnis* des Eigentums an den sachlichen Produktionsbedingungen naturwüchsig konstituiert werden. Gäbe es in einer Gesellschaft nur Produzenten, die als solche – individuell oder kollektiv – im vollen Besitz ihrer Produktionsmittel sind, dann gäbe es keine Klassenbildung. Klassen in primärer Entstehung und Bedeutung sind immer unterdrückende und unterdrückte, ausbeutende und ausgebeutete Klassen« (Mauke 1970, 16). Damit ist auch der *historische Ausgangspunkt* für die Entstehung von Klassen benannt: Klassen können erst auf einer Stufe der Produktion entstehen, auf der nicht mehr allein für den unmittelbaren Bedarf, für die schlichte Lebenserhaltung gearbeitet werden muß, sondern wo die Entstehung eines *Mehrprodukts* die archaisch-naturwüchsigen Formen der Arbeitsteilung wie z. B. Geschlecht und Alter durch differenziertere funktionale Formen der Arbeitsteilung abzulösen gestattete. Die Folge der Ablösung biologischer durch funktionale Arbeitsteilung ist die Herausbildung von *überdauernden Strukturen der gesellschaftlichen Arbeitsorganisation*, vor allem die institutionelle Trennung von unmittelbaren Produzenten des gesellschaftlichen Reichtums und solchen Gruppen, die über ihn verfügen, indem sie nichtproduktive Gemeinschaftsfunktionen wahrnehmen und von fremder Arbeit leben. Damit kommt es zur Konstituierung von unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessenlagen, zumal von Interessen gegenüber der spezifischen Organisation der Produktion, nämlich denen an der Erhaltung und denen an der Veränderung des Status quo der Produktionsverhältnisse. Solange die gesellschaftliche Differenzierung im wesentlichen nur auf unterschiedliche Funktionen bei der gesamtgesellschaftlichen Erstellung und Verteilung von Gütern bezogen ist, kommt es zwar zu Privilegierungen. Erst dort aber, wo die funktionelle Differenzierung zu *privatem Besitz und Verfügung* über die sachlichen Produktionsbedingungen führt, entstehen antagonistische Klassenstrukturen und nehmen die Auseinandersetzungen um die Organisation der Produktion den Charakter von Klassenkämpfen an. Das widersprüchliche Verhältnis zwischen der gesellschaftlichen Arbeit und der je privaten Aneignung und

Verfügung über das Mehrprodukt durch einen begrenzten Teil der Gesellschaft ist für Marx der Motor von einigen Jahrtausenden Geschichte von Klassengesellschaften. Dieses Verhältnis nimmt je nach dem Stand der Produktivkräfte eine unterschiedliche Gesellschaftsformation an, sei es als theokratische Sklavenhaltergesellschaft der Antike, sei es als mittelalterliche Feudalgesellschaft oder als bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft.

Erst in der bürgerlichen Gesellschaft, deren Grundlage das kapitalistische Produktionsverhältnis bildet, spitzen sich die Klassengegensätze zum Antagonismus zweier Klassen, Bourgeoisie und Proletariat zu. Die Dynamik der bürgerlichen Produktionsweise, die auf dem grundlegenden Widerspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital aufgebaut ist und die sich von allen vorhergehenden Produktionsformen durch die permanente Umwälzung ihrer eigenen materiellen Produktionsbedingungen unterscheidet, bringt trotz aller empirisch konstatierbarer Beharrungserscheinungen eine Tendenz zur Auflösung jener Selbständigengruppen mit sich, die in der Übergangszeit zum Kapitalismus und in dessen ersten Phasen außerhalb des Antagonismus standen wie etwa selbständige Landwirte und andere Gewerbetreibende. »In der großen Industrie und Konkurrenz sind die sämtlichen Existenzbedingungen, Bedingtheiten, Einseitigkeiten der Individuen zusammengeschmolzen in die beiden einfachsten Formen: Privateigentum und Arbeit« (Marx, MEW Bd. 3, 66). In dem Maße, in dem das Kapitalverhältnis zum strukturbestimmenden Merkmal der Produktion in einer Gesellschaft wird, verlieren andere Revenuequellen als Lohnarbeit und Kapital an Bedeutung. Die Dominanz des Widerspruchs von Lohnarbeit und Kapital in der Sozialstruktur bürgerlicher Gesellschaft bedeutet freilich nicht die Aufhebung jeglicher sozialer Differenzierung. Entscheidend nur ist, daß die entstehenden Formen sozialer Differenzierung Unterschiede innerhalb der Klassen werden und in bezug auf die sozialen Interessenlagen jeweilige Besonderungen der grundlegenden Klassenlage abgeben, Besonderungen, die nach funktionellen Gesichtspunkten der je spezifischen Stellung innerhalb der Produktion und Reproduktion vorgenommen werden müssen. Klassenanalyse, d. h. die Bestimmung der Klassenlage von Bevölkerungsteilen, ist kein statisch-klassifikatorisches Unterfangen zur Etikettierung von Einzelpersonen, sondern sagt etwas über gesellschaftliche Funktionen, Bewegungen und Herrschaftsbeziehungen aus. Die »Dieselbigkeit der Revenuen und Revenuequellen« (Marx, MEW 25, 893), also der Besitz von Produktionsmitteln oder der alleinige Besitz von Arbeitskraft, konstituiert das objektive Interesse an der Veränderung oder Nichtveränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und damit die Rolle im historischen Prozeß. Dabei definiert der Begriff »Besitz von Produktionsmitteln« nicht in erster Linie einen formal-rechtlichen Eigentumstitel, sondern – ebenso wie sein Gegenteil – eine gesellschaftliche Funktion und eine bestimmte Relation zur gesellschaftlichen Arbeitsteilung (vgl. Mauke 1970, 72): die Funktion der Kapitalbewertung, Mehrwertabschöpfung, Ausbeutung. Alle Versuche, mit Hinweis z. B. auf die zunehmende Trennung von Eigentum an und Verfügungsgewalt über Produktionsmittel in einer in Aktiengesellschaften organisierten Produktion oder auch mit dem Blick auf die zunehmende Abhängigkeit von Klein- und Kleinstbetrieben von den Monopolen das zentrale Klassenkriterium der Stellung im Produktionsprozeß relativieren bzw. sogar ersetzen zu wollen, verfehlen den Sinn des Klassenbegriffs als Kategorie zur Kennzeichnung eines Gesellschaftsverhältnisses. Es ist die Bedingung der Erfüllung ihrer ökonomischen Funktion und damit die ihrer spezifischen mit Privilegien ausgestatteten Existenzweise, daß diejenigen

Gruppen, die Produktionsmittel besitzen oder über sie verfügen, die Aufrechterhaltung der bestehenden Produktionsverhältnisse verteidigen, zunächst sicherlich unabhängig von der Höhe des in ihrem Produktionsmittelbestand verkörperten Werks. Und es ist die Bedingung der Aufhebung ihrer Ausbeutung und Abhängigkeit, daß die Lohnarbeiter ein Interesse haben, die bestehenden Verhältnisse zu verändern; und es ist vornehmlich ihr Interesse und ihre historische Aufgabe, weil keine andere Gruppe der Bevölkerung von der Herrschaft des Kapitals so unmittelbar betroffen ist wie sie. Hierin scheint nur der Sinn des Marxschen Klassenbegriffs zu liegen. Das besagt freilich nicht, daß nicht der einzelne Kapitalist oder Manager und der einzelne Arbeiter oder Angestellte in seinen empirisch konstatierbaren Bewußtseinsäußerungen sich anders verhält. Hinsichtlich der Arbeiterklasse gehört es geradezu zu den Mechanismen der Herrschaftssicherung der Bourgeoisie, alles zu tun, um sie nicht zum Bewußtsein ihres historischen Interesses kommen zu lassen, sie sich nicht von der objektiven »Klasse an sich« zur subjektiv begriffenen »Klasse für sich« und damit als reale historische Macht der Veränderung der Gesellschaft konstituieren zu lassen. Wesentlicher Mechanismus dieser Verschleierung des eigenen historischen Interesses und der geschichtlichen Funktion sind gerade die Strategien zur sozialen Differenzierung der Arbeiterklasse und zur Etablierung eines Gesellschaftsbildes einer durchlässigen Gesellschaft jenseits von Klassengegensatz, wie es durch Schichtkonzeptionen intendiert ist.

III. Schichtbegriff

Wiewohl schon vereinzelt bei Soziologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts der Begriff *Schicht* auftaucht, ist die systematische Entwicklung der Schichttheorie als wissenschaftliche Analyse der *Veränderung der Sozialstruktur* spätbürgerlicher Gesellschaften im wesentlichen ein Resultat des erhöhten Bedarfs an Selbstlegitimation der bürgerlichen Gesellschaft in der Konfrontation mit ihrer marxistisch-theoretischen und politischen Kritik wie mit entstehenden sozialistischen Gesellschaften (vgl. dazu Tjaden/Tjaden-Steinhauer 1973, 9). Diesen historischen Ursprung und die aus ihm ableitbare soziale Funktion gilt es im Auge zu behalten, da sich daraus die Schichttheorie erklären läßt.

Der Begriff Schicht bezeichnet keine reale gesellschaftliche Gruppe im Sinne eines tatsächlichen Kommunikations- und Interaktionszusammenhangs von angebbaren Personen mit identischen Interessen und sozialen und politischen Zielen; nichtsdestotrotz wird es in der Regel so sein, daß Angehörige einer bestimmten Schicht eher mit Mitgliedern der gleichen Schicht verkehren und mit ihnen auch häufig mehr Gemeinsamkeiten in den sozialen Orientierungen haben als mit anderen, dieser Schicht nicht zugehörigen Gesellschaftsmitgliedern; dieses aber sind meistens keine den Individuen bewußte und von ihnen absichtsvoll betriebene Handlungen – im Sinne etwa der artikulierten Ziele eines Gesellschaftsverbandes –, sondern ihnen aus ihrer sozioökonomischen Lage gleichsam zukommende Verhaltensweisen, deren soziale Bedingtheit ihnen gerade meistens nicht bewußt ist. Denn der Begriff der Schicht bezeichnet eine quantitativ und in bezug auf die sie auszeichnenden Merkmale nicht exakt bestimmbare Anzahl von Personen, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Position ähnliche soziale Orientierungsmuster, Verhaltensweisen und das Bewußtsein der Gleichwertigkeit untereinander und der Höher- bzw. Minderwertigkeit gegenüber anderen sozialen Schichten ausbilden können; die Gemeinsamkeiten der Orientierungen, Werthaltun-

gen und sozialen Verhaltensweisen können sich etwa im Bildungsverhalten, Konsumverhalten, politischen Präferenzen oder Lebensgewohnheiten äußern (das Heiratsverhalten etwa war ein besonders sensibler Indikator für die Schichtzugehörigkeit der frühen bürgerlichen Gesellschaft).

Die methodische Entwicklung von Merkmalen, mit deren Hilfe eine Schichtungsanalyse betrieben werden kann und Schichten gegeneinander abgegrenzt werden können, verweist freilich bei beinahe allen Schichtungstheoretikern auf die Organisation der gesellschaftlichen Arbeit als das reale Substrat für die mit den Schichtkonzepten erfaßten Über- und Unterordnungsverhältnisse, wenn als die wichtigsten Schichtungskriterien die berufliche Position, die Ausbildung und das Einkommen herangezogen werden. Diese in einem starken, wenn auch nicht durchgängig zwingendem soziologischen Zusammenhang stehenden Kriterien verweisen alle auf die gesellschaftliche Funktionsdifferenzierung als den eigentlichen Ursprung von Schichtung, der die (schicht-)spezifischen Bewußtseinsstrukturen folgen. So ist denn auch die *funktionale Schichtungstheorie*, wie sie von der amerikanischen Soziologie (vgl. u. a. Kingsley Davis) entwickelt worden ist, der Kern der neueren bürgerlichen Schichtungskonzepte. Ihr Grundgedanke besteht – grob skizziert – darin, daß es in jeder Gesellschaft unterschiedliche Funktionen zu erfüllen gibt, die nach dem Grad ihrer Wichtigkeit für die Reproduktion der Gesellschaft differieren, und daß diesen unterschiedlichen Funktionen entsprechende höher und weniger hoch bewertete soziale Positionen der sie jeweils ausfüllenden Gesellschaftsmitglieder korrespondieren. Zugrunde liegt dieser Korrespondenzvorstellung ein Anreiz-Axiom: Damit die unterschiedlichen Funktionen überhaupt ausgefüllt und die ihnen entsprechenden sozialen Positionen überhaupt besetzt werden können, muß die Gesellschaft sie mit unterschiedlichen Belohnungen honorieren, wobei sich die Höhe der Belohnung nach der funktionalen Bedeutung der jeweiligen Position für die Weiterexistenz der Gesellschaft richtet.

Die hier angedeutete Schichtungstheorie ist in der sozialwissenschaftlichen Diskussion oft genug in bezug auf ihre unausgewiesenen Prämissen kritisiert worden (vgl. innerhalb der bundesrepublikanischen Diskussion vor allem R. Mayntz und Tjaden-Steinhauer/Tjaden). Hier sei nur kurz auf die apologetischen Züge dieser Theorie hingewiesen, die ihre ideologische Funktion deutlich machen können: Ein gegebener Zustand von Vergesellschaftung und eine bestimmte Form von Arbeitsteilung, nämlich eine hierarchisch organisierte, werden als notwendig und überhistorisch hypostasiert, ohne daß ihre historische Genese und ihr kausaler Zusammenhang mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt thematisiert würde. Daß Arbeitsteilung sowohl im Arbeitsprozeß, in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, als auch in den gesellschaftlichen Verhältnissen außerhalb der Sphäre der Arbeit Abhängigkeiten in Form der Über- und Unterordnung konstituieren müsse, wird unterstellt, nicht aber als Ausdruck einer historisch bestimmten und veränderungswürdigen Form der Arbeitsteilung begriffen. Daß es der im gesellschaftlichen Wertesystem institutionalisierten Anreize bedarf, die die theoretische Basis der funktionalen Schichtungstheorie abgeben, spiegelt ungewollt den Charakter der Arbeit unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen als ein dem Arbeitenden von außen aufgelegten Zwang; die Vorstellung von Arbeit als gemeinschaftliche, freie Kooperation tritt gar nicht in den Betrachtungshorizont. Hierin zeigt sich die innere Abhängigkeit der Schichtungstheorie vom bestehenden Produktionsverhältnis.

Ideologien – auch in Form wissenschaftlicher Konzepte – sind nicht zufällig. Das gilt

auch für die Schichtungstheorie. Sie wurde notwendig, als der Glaube an die natürlichen Begabungsunterschiede als Ursprung der gesellschaftlichen Ungleichheit und an die Legitimation einer gesellschaftlichen Position durch Besitz sich in dem realen Prozeß zunehmender Vergesellschaftung immer weiter auflöste. An die Stelle der Legitimation durch Geburt oder Besitz mußte eine Legitimation treten, die der bürgerlichen Gleichheitsidee entsprach; diese Legitimation war die Funktion im gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß, weil sie von Personen unabhängig und damit für alle Mitglieder der Gesellschaft als zugänglich gedacht werden konnte, ohne daß gleichzeitig das dem spezifischen Produktionsverhältnis geschuldete hierarchische Arbeitsteilungssystem selbst tangiert worden wäre. Dies ist der historische Platz der Schichtungstheorie. Sie nährt die Idee der mobilen offenen Gesellschaft, in der jeder jede Funktion wahrnehmen und damit jede gesellschaftliche Position erreichen kann. Daß es innerhalb der Schichten dann doch eine relative Konstanz der Mitglieder in einer Generation wie auch über die Generationen hinaus gibt, tut ihrer ideologischen Funktion nur geringen Abbruch, zumal dieser Sachverhalt von den Schichtungstheoretikern selten als Problem der Konstanz erörtert wird, sondern im Regelfall als Mobilitätschance thematisiert wird. Es gelingt immer einigen Prozent der Mitglieder einer Schicht, in eine andere »aufzusteigen«; einige Prozent der Arbeiterkinder beispielsweise besuchen höhere Schulen und Universitäten und schicken sich damit an, ihre Herkunftsschicht zu verlassen. Indem aber die empirischen Untersuchungen die Begrenztheit der Schichtveränderungen zeigen, sagen sie gegen ihre ideologische Funktion auch etwas über die Realität dieser Gesellschaft aus, und in diesem Sinne sind sie auch kritisch zu verwenden.

MARTIN BAETHGE

→ Arbeit, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Gesellschaft, Institution – Organisation, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Soziale Mobilität, Sozialer Wandel.

LITERATUR

Bendix, R. M., S. M. Lipset (Hrsg.): *Class, status, and power. Social stratification in comparative perspective*. New York: Free Pr. 1966. Bolte, K. M.: *Schichtung*. In: *Soziologie*. Hrsg. von R. König. Neuausg. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Bücherei 1968, S. 266–277. = *Fischer-Lexikon*. Bd 10. Davis, K., W. E. Moore: *Some principles of stratification*. In: Bendix, R., S. M. Lipset (Hrsg.): *Class, status, and power. Social stratification in comparative perspective*. 2. ed. London: McMillan 1967, S. 47–53. Geiger, Th.: *Die soziale Schichtung des deutschen Volkes*. Stuttgart: Enke 1932. Jung, H.: *Zu den klassentheoretischen Grundlagen einer sozialstatistischen Analyse der Klassen- und Sozialstruktur der BRD*. In: *Klassen- und Sozialstruktur der BRD 1950 bis 1970*. Bd 1. Frankfurt a. M.: Verl. Marxistische Blätter 1973, S. 11–226. = *Beiträge des Inst. f. Marxistische Studien und Forschungen*. Bd 3. Marx, K., F. Engels: *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*. In: Marx, K., F. Engels: *Werke*. Bd 8. 3. Aufl. Berlin: Dietz 1972, S. 111–207. Marx, K., F. Engels: *Die deutsche Ideologie*. In: Marx, K., F. Engels: *Werke*. Bd 3. 4. Aufl. Berlin: Dietz 1969, S. 9–530. Marx, K., F. Engels: *Das Kapital*. Bd 1–3. 6. Aufl. Berlin: Dietz 1971–1973. = Marx, K., F. Engels: *Werke*. Bd 23–25. (Vor allem Band 3 ist hier wichtig.) Marx, K., F. Engels: *Manifest der Kommunistischen Partei*. In: Marx, K., F. Engels: *Werke*. Bd 4. 6. Aufl. Berlin: Dietz 1972, S. 459–493. Maike, M.: *Die Klassentheorie von Marx und Engels*. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1970. = *Kritische Studien zur Politikwissenschaft*. Mayntz, R.: *Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie*.

rie. In: Glass, D. V., R. König (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1961, S. 10–28. = Kölner Zeitschrift f. Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderh. 5. *Projekt Klassenanalyse: Materialien zur Klassenstruktur der BRD*. Bd 1. Theoretische Grundlagen und Kritiken. Berlin: Verl. f. d. Studium d. Arbeiterbewegung 1973. = Studien zur Klassenanalyse. Bd 3. *Tjaden-Steinhauer, M., K. H. Tjaden: Klassenverhältnisse im Spätkapitalismus*. Stuttgart: Enke 1973.

Kollektiverziehung

1. Der Begriff des Kollektivs und seine Verwendung

Der Begriff »Kollektiv« (urspr. lat. collectivum = Angesammeltes) hat in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften westlicher Länder keinen festen Platz gefunden. Obwohl er bei einzelnen Vertretern der Soziologie zur Kennzeichnung fortgeschrittener Vergesellschaftungsformen (Durkheim), von Körperschaften und Trägern von Dauerwerten (»abstrakte Kollektiva« bei L. von Wiese) oder von spezifischen, z. B. auf das Arbeitsleben bezogenen Gruppen und Organisationen (C. Münster) und in der Sozialpsychologie zur Kennzeichnung von Massenphänomenen (Soziologie und Psychologie des kollektiven Verhaltens im Anschluß an Le Bon u. a.) Verwendung gefunden hat, ist der Kollektivbegriff weitgehend ein polemisch gefärbter Gegenbegriff zu Individuum und Persönlichkeit geblieben, der persönliche Freiheit ausschließt.

Die scharfe Gegenüberstellung von Individualismus und Kollektivismus, von der L. von Wiese gesagt hat, sie sei ein »künstlich geschaffener Gegensatz«, ist doch in starkem Maße kennzeichnend für die abendländische Geistesgeschichte, und zwar im Sinne einer tendenziell isolierten Betrachtung und Betonung der individuellen Persönlichkeit. Im Bereich der Pädagogik implizierte dies u. a. die Hervorhebung von »Innerlichkeit« und die Abwehr gesellschaftlichen und staatlichen Einflusses auf die Erziehung (vgl. z. B. Rousseau). Die Gegenposition von Plato, Fichte u. a., die eine außerhäusliche Staatserziehung propagierten, ist bis ins 20. Jahrhundert hinein ebenso wenig kennzeichnend geblieben wie die vermittelnde Position von Schleiermacher, später von Litt u. a. oder die dialektische Auffassung von Marx, nach der »erst in der Gemeinschaft mit anderen jedes Individuum die Mittel (hat), seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden; erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit möglich« (MEW 3,74).

Demgegenüber ist es für die Geistes- und Sozialgeschichte Rußlands kennzeichnend, daß Ideale und Formen (z. B. »Mir«, »Artel«) des Gemeinschaftslebens geschaffen und tradiert wurden, die als Voraussetzung für die volle individuelle Persönlichkeitsentfaltung galten. Die bislang vorliegende Forschung deutet darauf hin, daß der Kollektivbegriff und Kollektivgedanke ihren Ursprung im noch nicht vom Marxismus bestimmten Rußland des 19. Jahrhunderts haben, und zwar einerseits in der spezifischen Religiosität der russischen Orthodoxie (für Michailowski ist »unser menschliches Ich nicht etwas einziges, nicht ein Ich, sondern ein Wir«, für Berdjajew stehen »Persönlichkeit und Kollektiv nicht als Gegensatz zueinander«, vgl. Bernitt 1969), andererseits in der genossenschaftlichen und anarchistischen Bewegung (Kropotkin u. a.).

Zur vollen Entfaltung sind der Begriff des Kollektivs und insbesondere Theorie und Praxis der Kollektiverziehung jedoch erst im nachrevolutionären Rußland und auf der Grundlage der marxistischen Geschichts- und Gesellschaftsauffassung gelangt.

Obwohl sich auch die wichtigsten Vertreter der frühen Sowjetpädagogik (Krupskaja, Blonskij, Makarenko) nicht nur auf den Marxismus, sondern auch auf die fortschrittliche russische Pädagogik sowie auf Konzeptionen der »gesellschaftlichen Erziehung«, der »freien Erziehung« und der Arbeitserziehung im Rahmen der internationalen Reformpädagogik (Dewey, Kerschensteiner u. a.) bezogen, ist es doch kennzeichnend, daß Kollektiverziehung, insbesondere als Gegenkonzeption zur »bürgerlichen« Erziehung, als Voraussetzung bzw. Kennzeichen einer sozialistischen Gesellschaft aufgefaßt wurde. Diese historische Bindung des Kollektivbegriffs an das politische Wertsystem des Sozialismus, die auch für andere Modelle der Kollektiverziehung (Kibbutzim in Israel, Versuche mit kollektiven Lebens- und Erziehungsformen in der BRD, vgl. unten) charakteristisch wurde, greift der folgende Definitionsversuch als Grundlage der Begriffsbestimmung von Kollektiverziehung auf.

II. Definition von Kollektiverziehung; Zielsetzungen und Merkmale

Kollektiverziehung ist die Erziehung in Gruppen und Institutionen (z. B. Familie, Jugendgruppe, Schulklasse), die dadurch zu Kollektiven (»Grundkollektiven«) werden, daß sie in einem bewußten Bezug zum Wertsystem einer (bestehenden oder antizipierten) sozialistischen Gesellschaft (»Gesamtkollektiv«) stehen. Kollektiverziehung erhebt den Anspruch, einen Beitrag zu leisten zur Schaffung und Entwicklung einer sozialistischen Gesellschaft, die entsprechend den marxistischen Forderungen durch die Aufhebung der Klassenherrschaft, durch die Vergesellschaftung der Produktionsmittel, durch die Aufhebung entfremdeter Arbeit und durch die Aufhebung der »Abhängigkeit des Weibes vom Mann und der Kinder von den Eltern vermittelt des Privateigentums« (Engels) gekennzeichnet ist.

Als charakteristische Merkmale von Kollektiverziehung können unter anderem gelten:

- die Proklamation einer Einheit von individuellen und gesellschaftlichen Interessen/Bedürfnissen bei eindeutigem Vorrang der letzteren, insbesondere im Sinne einer umfassenden politischen Erziehung (Alternative zum »Individualismus«),
- maximale gesellschaftliche Organisierung und Kontrolle, »Öffentlichkeit« der Erziehung; entsprechend der Zielsetzung der Emanzipation der Frau durch ihre Einbeziehung in die Produktion etc. ergibt sich hieraus ein hoher Vergesellschaftungsgrad (Institutionalisierungsgrad) von Kollektiverziehung. Damit hängen unmittelbar zusammen
- die planmäßige Kooperation der am Erziehungsprozeß beteiligten Erwachsenen (Eltern und Erzieher) unter Betonung der Führungsfunktion professioneller Erzieher als den Vertretern gesellschaftlicher Werte und Autorität (= Alternative zur isolierten Familienerziehung);
- die systematische Einsetzung der Altersgruppe als Faktor der Sozialisation und Erziehung, die Ausbildung der Erziehungsgruppen zu Grundkollektiven des gesamtgesellschaftlichen Kollektivs, in denen insbesondere Fähigkeiten und Motivation zu kooperativem Verhalten vermittelt werden sollen (= Alternative zu einseitiger Individualerziehung und Erziehung zum Einzelwettbewerb);
- gleiche Förderung aller Kinder im Rahmen gesellschaftlicher Erziehungs- und Bildungsinstitutionen mit einheitlichen Erziehungszielen und Lehrplänen (= Alternative zum Klassencharakter von Erziehung und Bildung);
- die Verbindung von Erziehung und Bildung, insbesondere aber von Arbeit und Un-

terrichtet (= Alternative zur Buchschule und zur Trennung von Kopf- und Handarbeit).

In diese Kennzeichnung von Grundsätzen und Zielen der Kollektiverziehung (Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv) sind auch bereits Strukturmerkmale von Kollektiverziehung eingegangen. Im einzelnen können, nach Makarenko, als charakteristische Merkmale eines Erziehungskollektivs gelten:

- Organisiertheit, System von (delegierten) Vollmachten und Verantwortlichkeiten;
- wechselseitige Beziehungen und gegenseitige Abhängigkeit;
- Bezogenheit auf ein gemeinsames Ziel, System von nahen, mittleren und weiten »Perspektiven«, wobei insbesondere die weite Perspektive – die Bezogenheit auf die Zukunft der sozialistischen Gesellschaft und der Arbeiterklasse – entscheidend ist;
- einheitliches Handeln, insbesondere gemeinsame Organisation der Arbeit und gemeinsame Verantwortung in der Arbeit (wobei Arbeit auch das Lernen umfaßt);
- Beständigkeit des Grundkollektivs;
- Begründung von Traditionen, Herausbildung von »Stil und Ton« etc.;
- Bewußtsein vom Kollektiv (Wirgefühl);
- Verbindung zu konkreten Aufgaben und zu anderen Kollektiven (»Zuschnitt des Kollektivs«) sowie zum Gesamtkollektiv der Gesellschaft.

Diese Aufzählung macht einerseits deutlich, daß dem Erziehungskollektiv zahlreiche Merkmale zugeschrieben werden, die auch für die Kennzeichnung von Gruppen üblich sind; sie zeigt andererseits, daß mit der Qualifizierung einer Gruppe als Kollektiv deren bewußter Bezug zum Gesamtkollektiv einer sozialistischen Gesellschaft und zu deren Wertsystem vorausgesetzt wird.

III. Modelle der Kollektiverziehung

1. *Kollektiverziehung in sozialistischen Ländern:* Als erster sozialistischer Staat hat die Sowjetunion die Theorie und Praxis der Kollektiverziehung in den übrigen sozialistischen Ländern (alle nach dem 2. Weltkrieg gegründet) stark beeinflusst. Dies gilt insbesondere für die Schulpolitik, die seit der Oktoberrevolution die Verwirklichung einer für alle Kinder gemeinsamen »Arbeits-Einheitsschule« (Deklaration von 1918) zum Ziel hat. Die Schule gilt als wichtigster Träger der Kollektiverziehung; die in ihr vermittelte »sozialistische Erziehung vereinigt das Streben zur Bildung von seelischen Kollektiven mit differenzierter Individualisierung und führt dazu, daß die Persönlichkeit Stolz über die Entwicklung aller ihrer Fähigkeiten im Dienst für das Ganze empfindet« (Deklaration von 1918, vgl. Anweiler/Meyer 1961, 81 f.). In den Anfängen der Sowjetpädagogik ist die Rolle der »gesellschaftlichen Erziehung« so stark betont worden, daß Tendenzen stark wurden (ukrainische Sozialerziehung), den »Aufbau des kollektiven Lebens der gesamten Kinderbevölkerung« in Form von »Kinderheimen« zu organisieren, die einen »Einfluß der individualistischen Familie« praktisch ausschließen sollten (G. Grinko, zit. in Anweiler 1964, 174). Demgegenüber kennzeichnet die Pädagogik von A. S. Makarenko (1888–1939), dessen Wirken hauptsächlich in die Stalin-Ära fällt, einen Wendepunkt der sozialistischen Pädagogik in Richtung auf ein soziales und staatliches Ordnungsdenken, in welchem auch die Familie eine zentrale Stellung als Stabilisierungsfaktor für Erwachsene und Kinder einnimmt. Makarenko hat die Familie als ein »sowjetisches Kollektiv« und damit als wesentlichen Träger der Kollektiverziehung beschrieben. Sein Gedanke, daß jede Kollektiverziehung »bewußte Disziplin« erfordere, ist auf die Schulpolitik (»führende Rolle des Er-

ziehers«), Familienpolitik (Erschwerung der Ehescheidung etc.) und Jugendpolitik (umfassende, von der Partei kontrollierte Kinder- und Jugendorganisationen) übertragen und im Sinne einer Bindung aller Kollektiverziehung an die Autorität von Staat und Partei weiterentwickelt worden.

Der Kollektivbegriff hat in den sozialistischen Ländern eine inflatorische Verbreitung gefunden und dadurch an spezifischer Bedeutung eingebüßt. In den letzten Jahren ordnet sich insbesondere in der DDR die Erforschung der Rolle des Kollektivs im pädagogischen Prozeß in den Rahmen einer Erziehungstechnologie ein und schließt sich an Modelle der Gruppenforschung, Gruppendynamik und Kybernetik in westlichen Ländern an (Hiebsch/Vorwerk 1971; Mannschatz 1968; Vorwerk 1969).

In den sozialistischen Ländern ist aus der marxistischen Vision einer »gesellschaftlichen Erziehung« im Sinne der Befreiung des Menschen im Rahmen einer »freien Assoziation« tendenziell das Modell einer autoritären Staatserziehung geworden, die von bürokratisierter Herrschaft bestimmt wird. In der Volksrepublik China wird allerdings, insbesondere seit der Kulturrevolution 1968, versucht, Kollektiverziehung im Sinne spontaner Aktivität und unbürokratischer Autonomie von Basisgruppen und Produktionskommunen zu erneuern.

2. *Kollektiverziehung im israelischen Kibbutz*: Die ersten Kibbutzim sind zu Beginn des 20. Jahrhunderts von jüdischen Einwanderern aus vom Antisemitismus geprägten osteuropäischen Ländern als Siedlungskollektive gegründet worden. Die Gründer gehörten sozialistisch-zionistischen Bewegungen an und erhofften sich die Schaffung einer Arbeiterklasse als Grundlage für eine neue Existenz des Judentums in Palästina. Kollektive Wirtschafts- und Lebensformen sollten die patriarchalische Familie ersetzen und Elemente einer sozialistischen Gesellschaft darstellen. Für die vorstaatliche Entwicklung Israels haben die Kibbutzim eine außerordentlich große Bedeutung gehabt. Die heutigen Kibbutzim (232 Siedlungen mit ca. 100 000 Menschen, ca. 3,5 Prozent der jüdischen Bevölkerung) stehen in einer gewissen Isolation gegenüber der nichtsozialistischen Gesamtgesellschaft Israels und haben zahlreiche interne Wandlungen durchgemacht (Bürokratisierung etc.). Dennoch ist das in den Kibbutzim verwirklichte Modell der Kollektiverziehung aus verschiedenen Gründen von großem Interesse:

- Kollektiverziehung baut hier auf einer ökonomischen Basis der umfassenden Vergesellschaftung von Produktion und Konsum auf (kein Privatbesitz, kein Privathaushalt), die zu einer radikaleren Wandlung der Familienstruktur als selbst in sozialistischen Ländern führt;

- die Erziehung selbst weist einen sonst nirgendwo nachweisbaren extremen Vergesellschaftungsgrad auf (die Kinder leben von Geburt an außerhalb der elterlichen Wohnung in nach Altersgruppen gegliederten Institutionen), gleichzeitig sind jedoch keine Institutionalisierungs- bzw. Hospitalismusschäden nachweisbar und die Eltern-Kind-Beziehungen bleiben die entscheidende Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung;

- Grundsätze der sozialistischen Pädagogik (z. B. Arbeitserziehung) werden verbunden mit einer psychoanalytisch orientierten Erziehungs- und Beratungspraxis;

- der Kollektivgedanke hat seine Grundlage in einer politischen Gemeinschaft, die auf freiwilliger Mitgliedschaft und direkter Demokratie aufbaut; dieser gesellschaftliche Rahmen bestimmt auch den nichtautoritären, repressionsfreien Grundcharakter der Erziehungspraxis, deren Erfolg (die Fortsetzung und Weiterentwicklung des Kol-

lektiv) von der Verwirklichung eines angemessenen Ausgleichs von individuellen und kollektiven Interessen/Bedürfnissen abhängt.

3. *Kollektiverziehung in der Bundesrepublik*: Kollektivbegriff sowie Theorie und Praxis der Kollektiverziehung sind in der BRD zum Gegenstand öffentlicher Diskussionen und sozialwissenschaftlicher Literatur geworden, seitdem im Rahmen der Studentenbewegung Versuche mit kollektiven Lebens- und Erziehungsformen unternommen worden sind. Organisatorische Grundlagen der Kollektiverziehung sind »Kinderläden«, Kommunen und Jugendwohnkollektive (als Alternative zur Fürsorgeerziehung in Heimen), die von politisch engagierten Studentengruppen initiiert werden. Soweit in diesen Versuchen Kollektiverziehung als Alternative zur bürgerlichen Erziehung, als antikapitalistische oder proletarische Erziehung begriffen und propagiert wird, beruft man sich weniger auf die Pädagogik sozialistischer Länder als auf die Ansätze proletarischer Erziehung in der Weimarer Republik (Hörnle u. a.) und erhofft sich von der Verbindung von »kollektivem Leben mit politischer Arbeit« die »Revolutionierung des bürgerlichen Individuums«, die »Schaffung des neuen Menschen in einer revolutionierten Gesellschaft« (Kommune 2). Soweit in den Versuchen Kollektiverziehung als Alternative zur autoritären Familienerziehung (als der wichtigsten Reproduktionsinstanz der bürgerlichen Gesellschaft) begriffen und propagiert wird, beruft man sich auf psychoanalytische Erziehungskonzeptionen (W. Reich u. a.) und erhofft sich von der Auflösung traditioneller Familienstrukturen die Befreiung der Sexualität und die Freisetzung politischer Energie.

Obgleich diese Modelle der Kollektiverziehung, die insbesondere als pädagogisch-politische Experimente und Bürgerinitiativen in kleinen Gruppen zu kennzeichnen sind, gesellschaftlich weitgehend isoliert geblieben sind, gingen von ihnen doch zahlreiche Anregungen auf die bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen in der BRD aus (Kritik des Klassencharakters von Bildung und Erziehung, Kritik der traditionellen Heimerziehung und Vorschulerziehung, Alternativen zur Familienerziehung, Antiautoritäre Erziehung, politische Sozialisation und Erziehung).

IV. Anspruch und Wirklichkeit

Kollektiverziehung stellt keine fest umrissene Erziehungskonzeption dar, auch nicht etwa in dem Sinne, daß sie als Antithese zur Familienerziehung aufzufassen wäre. Der Anspruch, mit dem Kollektiverziehung als Alternative zur bürgerlichen Familienerziehung und zur bürgerlichen Erziehung überhaupt angetreten ist (vgl. oben), kann höchstens in einer kommunistischen Zukunftsgesellschaft voll eingelöst werden. Die historischen Ausformungen von Kollektiverziehung haben sehr unterschiedliche (u. a. nationale) Entwicklungen durchgemacht. In der politisch-pädagogischen Realisierung kann das Kollektiv (als eine spezifische Form der Gruppe, vgl. oben) ebenso zum Medium der Befreiung wie zum Mittel der Unterdrückung werden.

Soweit der Leser die Parallelsetzung von »Kollektiverziehung« und »sozialistischer Erziehung« nachvollzieht, bleibt zu berücksichtigen, daß Kollektiverziehung von den Entwicklungen, und das heißt auch von den Deformationen des Sozialismus in den betreffenden Ländern bestimmt wird und im Verwertungsprozeß des ökonomischen und Herrschaftssystems der betreffenden Gesellschaften steht. Ein gemeinsames Grundproblem aller Modelle der Kollektiverziehung bleibt, angesichts der gesellschaftsverändernden Zielsetzungen, die politische Aktivierung der Menschen und die Überwindung von Einzel- und Gruppenegoismus. Die Praxis der sozialistischen Länder zeigt

die Tendenz, daß der politische Herrschaftsapparat in der Phase der Erziehung zu »sozialistischem Bewußtsein« und »sozialistischem Verhalten« häufig staatliche Autorität und Zwangsmechanismen einsetzt, die zwar Anpassung und Disziplin erzwingen, aber das auf Befreiung des Menschen zielende Potential einer sozialistischen Gesellschaft nicht einlösen können.

Demgegenüber besteht das Hauptproblem von Versuchen der Kollektiverziehung im Rahmen kapitalistischer Gesellschaften nicht in der Fremdbestimmung von Erziehungskollektiven durch staatliche Bürokratie, sondern in der Dysfunktionalität, Isolierung und geringen Wirkung dieser Kollektive gegenüber einer in ihren Grundlagen unveränderten Gesamtgesellschaft, insbesondere aber gegenüber der Arbeiterklasse, was sich auch an der Klassenlage der Kollektive ablesen läßt (in Kibbutzim insbesondere mittelständische Einwanderer aus Europa, in den Kollektiven der Bundesrepublik insbesondere Akademiker).

LUDWIG LIEGLE

→ Antiautoritäre Erziehung, Arbeit, Familienerziehung, Gesellschaft, Gruppe – Gruppendynamik, Heimerziehung, Institution – Organisation, Sozialisation, Sozialistische Erziehung.

LITERATUR

Anweiler, O.: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Ära. Berlin, Heidelberg: Quelle u. Meyer 1964.

Anweiler, O., K. Meyer (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1961.

Berg, R., K. Höchstetter, M. Jander, B. Schorb: Gruppe – Kollektiv. Mittel zur Unterdrückung – Möglichkeit der Befreiung – Konzeption und Versuche. Starnberg: Raith 1973.

Bernitt, I.: Der Begriff »Kollektiv« in der sowjetischen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15 (1969) 4, S. 435–444.

Claessens, D., F. W. Menne: Zur Dynamik der bürgerlichen Familie und ihrer möglichen Alternativen. In: Lüsche, G., E. Lupri (Hrsg.): Soziologie der Familie. Opladen: Westdt. Verl. 1970, S. 169–198.

Hiebsch, H., M. Vorweg: Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. 5. Aufl. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1971.

Hillig, G.: Erziehung zum Kollektiv durch das Kollektiv. Zu einer Kategorie bei A. S. Makarenko. In: Bildung und Erziehung. 17 (1964) 5, S. 429–444.

Kampf – Kritik – Umgestaltung: proletarische Schule und Universität in China. Berlin: Oberbaumverl. 1972.

Kinderläden: Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution. Reinbek: Rowohlt 1971. = rororo-Taschenbuch. 1340/41.

Kommune 2. Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individuums. Kollektives Leben mit politischer Arbeit verbinden. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1971. = Pocket 27.

Liebel, M., H. Swoboda, H. Bott, E. Knöpp (Hrsg.): Jugendwohngemeinschaften. Alternative zur Fürsorgeerziehung? München: Juventa Verl. 1972.

Liegle, L.: Familienerziehung oder Kollektiverziehung? Eine falsche Alternative. In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd 2. Stuttgart: Frommann u. Holzboog 1973, S. 19–41.

Liegle, L.: Familie und Kollektiv im Kibbutz. Weinheim: Beltz 1971.

Liegle, L. (Hrsg.): Kollektiverziehung im Kibbutz. Texte zur vergleichenden Sozialisationsforschung. München: Piper 1971.

Liegle, L.: Familienerziehung und sozialer Wandel in der Sowjetunion. Berlin, Heidelberg: Quelle u. Meyer 1970.

Makarenko, A. S.: Werke. Bd 1–7. Berlin: Volk und Wissen 1958–1964.

Mannschatz, E.: Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung. Berlin: Volk und Wissen 1968.

Marx, K., F. Engels: Werke (MEW). Bd 1 bis 39. Berlin: Dietz 1966 ff.

Rüttenauer, J. (Hrsg.): Persönlichkeit – Kollektiv – Gesellschaft. Aufsätze aus der UdSSR. Mülheim: Anrich 1972.

Vorweg, M.: Sozialpsychologische Strukturanalysen des Kollektivs. 2. Aufl. Berlin: VEB Deutscher Verl. der

Wiss. 1969. Wiese, L. von: »Person«, Abschnitt »Person und Kollektiv«. (Stichwort) In: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften. Bd 8. Stuttgart: G. Fischer 1964, S. 260. Wiese, L. von: »Soziologie«. (Stichwort) In: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften. Bd 9. Stuttgart: G. Fischer 1956, S. 626–648.

Kommunikation

Kommunikation läßt sich begrifflich in ein systematisches Feld zwischen *Interaktion* und *Sprache* eintragen; und zwar besteht erstens eine »Interdependenzrelation« (Reimann 1968, 31) zwischen Kommunikation und Interaktion, insofern einerseits interaktive Regeln des sozialen Umgangs den Ablauf von Kommunikationsprozessen (mit-)determinieren, andererseits aber Kommunikation als Informationsübertragung bzw. -austausch und als Mittel der Verständigung über gemeinsames Handeln und dessen Normen diese Interaktion erst gestattet. Durch den medialen Bezug von Kommunikation auf Verständigung ist Kommunikation zweitens auf Sprache bzw. Symbole verwiesen, weil diese durch ihr abstraktives Vermögen eine Distanzierung von konkreten Situationen gestatten und somit Mittel des Konsensus über generalisierte Verhaltenserwartungen sein können. Da aber der kommunikativ-sprachliche Akt der Distanzierung von konkreten Situationen selbst konkret ist – insofern er sich in sozialer Realität tatsächlich abspielt – ist Kommunikation auch immer Interaktion und verläuft nach deren Regeln. Kommunikation ist also in demselben Maße soziales Handeln, wie sie bloßes Handeln übersteigt und zu problematisieren vermag.

Diese Fassung des Kommunikationsbegriffs ist indessen keineswegs Produkt einer definitorischen Übereinstimmung jener Vielzahl von divergenten Ansätzen, die das Problem der Kommunikation in so verschiedenen Disziplinen wie Kybernetik, Publizistik, Biologie, Linguistik, Soziologie, Nachrichtentechnik und Ökonomie bearbeiten (vgl. die synoptische Systematik bei Graumann 1972, 142 ff.), sondern eher deren kritisches Kondensat.

Historisch setzt Kommunikationsforschung, soweit sie sich explizit als solche versteht, mit Shannons und Weavers (1949) mathematischer Kommunikationstheorie ein. Es handelt sich dabei um die quantitative Erfassung der Informationsvermittlung von einem Sender über einen, mehr oder weniger störungsanfälligen, Kanal zu einem Empfänger. Diese Versuche, die – im Auftrage des Bell-Telefonkonzerns – dem technologischen Interesse an der Optimierung der Nachrichtenübertragung dienten, wurden für die Konstitution der Informationstheorie grundlegend. Für die Kommunikationsforschung blieb Shannons – technologisches – Kommunikationsmodell gewissermaßen als Minimalmodell konstitutiv. Das kommt bereits deutlich in der inzwischen klassischen Formel von Lasswell (1948) zum Ausdruck, die die Fragestellung bei der Erforschung von Massenkommunikation bezeichnet: »Who says what in which channel to whom with what effect?« – Die auch darin noch enthaltene, ursprünglich behavioristische Beschränkung auf letztlich *Input* und *Output* im Kommunikationsprozeß abstrahiert von den Inhalten der Nachricht und läßt Kommunikation als einen eindimensionalen Vorgang erscheinen, der die *Reziprozität* der kommunikativen Akte aller Beteiligten einschließlich ihrer Normen und Motive vernachlässigt. Diese Kritik hat in der Nachfolge durch eine erhebliche Erweiterung des Minimalmodells zu außerordentlich komplexen Beschreibungsversuchen geführt. Auf diese Weise gelangte man, über

die ursprünglichen Positionen im Minimalmodell, Sender, Nachricht, Kanal, Empfänger, bzw. Kommunikator, Mitteilung, Medium, Publikum in der Massenkommunikationsforschung hinaus: – zur Identifikation von informationellen Selektionsprozessen bei den Empfängern von Nachrichten einschließlich der Entdeckung der sogenannten *kognitiven Dissonanz*, – zur Identifikation solcher Selektionsprozesse, des »gatekeeping« auf der Senderseite, – zur Aufdeckung des feedback vom Empfänger zum Sender, – zur Differenzierung der Interdependenzen im Kommunikationsmodell (Maletzke 1963) und verschiedener Kommunikationsstufen (reine Signalübertragung, Informationsvermittlung, Schlüsselreize, Bedeutungsvermittlung; Reimann 1968, 88) und schließlich zur Berücksichtigung sozialer Bedingungsfaktoren wie der Fremdbilder, die sich die Kommunikationspartner voneinander machen, technischer und gesellschaftlicher Zwänge, unter denen sich Kommunikation vollzieht, und sozialer Gruppenzugehörigkeiten (vgl. Schulz 1971, 95 ff.).

Von solchen, bisweilen eklektizistischen Forschungen und Modellerweiterungen wird der Kern des Einwandes gegen die einlinige Beschreibung der Massenkommunikation kaum berührt; die Modellerweiterungen führen nicht eigentlich zu einer dialogischen Fassung von Kommunikation, die Ausdruck der beiderseitigen Aktivität im kommunikativen Verständigungsprozeß wäre. Der Grund dafür ist in der Beschränkung auf *Deskription* von Kommunikationssituationen zu suchen, während erst eine theoretisch begründete Klassifikation und Kategorisierung von Kommunikationssituationen die Differenz zwischen dialogischer face-to-face-Kommunikation und Massenkommunikation hervorbrächte. Mit der Notwendigkeit solcher Klassifikation stellt sich dann die Frage nach ihren Kriterien.

So verdankt sich die Unterscheidung zwischen face-to-face- und Massenkommunikation zunächst (Behr u. a. 1972, 60; Silbermann 1969, 10 ff.) dem zweifelhaften Kriterium der Teilnehmerzahl an einer Kommunikationssituation auf der Empfängerseite, die bei der Massenkommunikation größer ist. Die in dieser Unterscheidung enthaltene Differenzierung zwischen ein- und zweidimensionaler Kommunikation kommt jedoch erst zum Vorschein, wenn man ergänzend das Kriterium der Vermittlungsart (direkt, unvermittelt oder indirekt, vermittelt), das der Rollenverteilung (symmetrisch, Möglichkeit des Rollentausches oder asymmetrisch, kein Rollentausch), das des Grades der Öffentlichkeit (privat oder öffentlich) und das der Gegenwärtigkeit der Adressaten (Präsenzpublikum oder disperses Publikum) heranzieht (Schulz 1971, 92 f.; Badura/Gloy 1972, 18 ff.). Diesen Kriterien läßt sich mühelos noch eine Reihe weiterer hinzufügen (vgl. Graumann 1972, 1181 ff.), die jeweils einzelne Bestandteile des Kommunikationsmodells aufgreifen und situationsspezifisch variieren, jedoch für die zentrale Differenzierung zwischen face-to-face- und Massenkommunikation mehr oder weniger peripher sind. Die noch weitergehende Konstruktion von systematischen Kommunikationstypologien aufgrund solcher und ähnlicher Kriterien liegt nur ansatzweise vor (Hartig/Kurz 1971, 146 ff.; Lenzen 1973, 137 ff.).

Eine weitere Dimension des Problems der Kommunikation ist die der Bedingungen der Möglichkeit von Kommunikation. Eine Analyse dieser Dimension hätte sowohl verbalsprachliche als auch »kinetische« oder leibgebundene Ausdrucksformen einschließlich der diesen wiederum eigenen sozialen und kognitiven Bedingungen einzubeziehen (vgl. die Zusammenstellung solcher Versuche bei Graumann 1972, 1194 ff.). Diese Analyse steckt aber in einem Dilemma, wenn sie gleichzeitig als Erforschung der empirischen Kompetenzen realer Subjekte und als transzendente Bestimmung

allgemeiner, abstrakter Regelsysteme betrieben wird, die allen Individuen »angeboren« sein sollen, was beispielsweise Chomsky für die »linguistische Kompetenz«, die allgemeine Sprachfähigkeit, postuliert (Habermas 1973, 414). Habermas hat darum die (Re)konstruktion einer »Theorie der kommunikativen Kompetenz« (1971) angeregt, die eine Theorie der Möglichkeit von *Konsens* durch Kommunikation, von Verständigung auf Wahrheit hin zu sein hätte, indem sie die pragmatischen, also handlungsspezifischen Universalien der Kommunikation als Kompetenz der Dialogkonstitution bzw. der Situierung von Sätzen in Kommunikationssituationen benennt. Neben allen denkbaren Einwänden gegen die Universalienannahmen, einschließlich eines möglichen Apriorismus-Vorwurfs, darf sicherlich die Notwendigkeit einer empirisch-genetischen Analyse kommunikativer Kompetenz, die kaum in Ansätzen vorliegt (Graumann 1972, 1204 ff.), nicht in Vergessenheit geraten, denn die kommunikative Kompetenz menschlicher Subjekte ist Produkt einer Entwicklung, in der sich die Gattung von den natürlichen Zwängen durch gesellschaftliche Arbeit zu befreien versucht und in der die Arbeitsteilung eine Kommunikation dieser Subjekte untereinander erfordert, in demselben Maße, wie sie auch gesellschaftliche Arbeit selbst mit-determiniert.

Da Kommunikation so mit Arbeit und Interaktion verknüpft ist, daß sie gewissermaßen Produkt und Bedingung arbeitsteiliger Befreiung von natürlichen Zwängen und gemeinsamer Verständigung über gesellschaftliche Normen einschließlich der Kontrolle ihrer Einhaltung darstellt, ist die Fähigkeit zur Kommunikation sowohl gattungsspezifisch als auch subjektiv existentiell. Ihr Besitz, der sich im Vollzug von Kommunikation während der Sozialisation einstellt, ist aus diesem Grunde legitimer Gegenstand organisierter Sozialisierungsbemühungen wie Erziehung und Unterricht. Auf der benannten schwachen empirischen Grundlage bzw. auf der Basis einer transzendentalen Rekonstruktion kommunikativer Kompetenz finden sich erste Rezeptionen besonders für den Unterricht im Bereich »visueller Kommunikation« (Ehmer 1971, Pfeiffer 1972), und für den Primärsprachenunterricht (Lenzen 1973). Darüberhinaus wird Unterricht auch selbst als Kommunikation entdeckt und Gegenstand kommunikationstheoretischer Unterrichtsforschung (Priesemann 1971; Schäfer/Schaller 1971, Spanhel 1971).

DIETER LENZEN

→ Ästhetische Erziehung, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Sprache, Spracherziehung, Unterricht.

LITERATUR

Badura, B., K. Gloy (Hrsg.): Soziologie der Kommunikation. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog 1972. Behr, K. (u. a.): Grundkurs für Deutschlehrer 1971 »Sprachliche Kommunikation«. Weinheim: Beltz 1972. Cherry, C.: Kommunikationsforschung – eine neue Wissenschaft. 4. Aufl. München: S. Fischer 1971. Ehmer, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln: DuMont-Schauberg 1971. Glaser, H. (Hrsg.): Kybernetikon. München: Juventa Verl. 1971. Graumann, C. F.: Interaktion und Kommunikation. In: Handbuch der Psychologie. Bd 7, 2. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1109–1262. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. Habermas, J. u. N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Hartig, M., U. Kurz: Sprache als soziale Kontrolle. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 453. Haseloff, O. W. (Hrsg.): Kommunikation. Berlin: Colloquium-

Verl. 1969. *Lasswell, H. D.*: The structure and function of communication in society. In: Bryson, L. (Hrsg.): The communication of ideas. New York: Inst. for Religious and Social Studies 1948 (1964). *Lenzen, D.*: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. 3006. *Maletzke, G.*: Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg: Hans Bredow-Inst. 1963. *Maser, S.*: Grundlagen der allgemeinen Kommunikationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer 1971. *Pfeiffer, G.*: Kunst und Kommunikation. Köln: DuMont-Schauberg 1972. *Priesemann, G.*: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf: Schwann 1971. = Sprache u. Lernen. Bd 11. *Reimann, H.*: Kommunikations-Systeme. Tübingen: Mohr 1968. = Heidelberger Sociologica. Bd 7. *Schäfer, K.-H., K. Schaller*: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Uni-Taschenbücher. Bd 9. *Schramm, W.* (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. 4. Aufl. München: Juventa Verl. 1971. *Schulz, W.*: Kommunikationsprozeß. In: Noelle-Neumann, E., W. Schulz (Hrsg.): Publizistik. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1971. = Das Fischer Lexikon. 9 a. *Shannon, C. E., W. Weaver*: The mathematical theory of communication. Urbana: Univ. of Illinois Pr. 1949. (1964). *Silbermann, A.* (Hrsg.): Massenkommunikation. Bd 1. Bielefeld: Bertelsmann 1969. *Spanhel, D.*: Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Schwann 1971. = Sprache u. Lernen. Bd 12. *Watzlawick, P.* (u. a.): Menschliche Kommunikation. 3. Aufl. Bern: Huber 1972.

Konflikt

I. »Konflikt« als analytisches Instrument der Erziehungswissenschaft

Der Terminus »Konflikt« erhält seit Mitte der 60er Jahre als Schlüsselbegriff zur Analyse des sozialen Beziehungsgefüges, indem sich Erziehung vollzieht, zunehmende Relevanz. Dabei rezipiert die wissenschaftliche Pädagogik, insbesondere im Bereich der politischen Bildung, einen Konfliktbegriff, wie er in der jüngeren amerikanischen Konfliktforschung von Lewis A. Coser in Anknüpfung an Gedankengänge Georg Simmels konzipiert und von Ralf Dahrendorf kritisch weitergeführt worden ist. »Sozialer Konflikt«, so definiert Coser, ist der »Kampf um Werte oder Statusansprüche, um Macht und knappe Ressourcen, in dem die Ziele der streitenden Parteien sich nicht nur auf die Erreichung der begehrten Werte beziehen, sondern auch auf die Neutralisierung, Verletzung oder Beseitigung ihrer Rivalen. Solche Konflikte können zwischen Individuen, zwischen Kollektiven oder zwischen Individuen und Kollektiven ausgetragen werden« (Coser 1968, 223). Gegenüber der systemtheoretisch begründeten Konzeption Parsons', die soziale Auseinandersetzungen nur noch als zu überwindenden »Spannungszustand« oder nicht gelungene Sozialisation von Teilgruppen oder Einzelpersonen aufzufassen vermochte, bemüht sich Coser mit derartigen Formulierungen, die Einsicht in das Konfliktphänomen als Grundtatsache gesellschaftlicher Realität wiederherzustellen. Gleichwohl behält er den traditionellen funktionalistischen Denkansatz der amerikanischen Soziologie bei und betont den *sozialintegrativen Charakter* geregelter Konfliktaustragung: »Konflikt ist ein wichtiges Element sozialer Interaktion. Weit entfernt davon, immer ein »negativer« Faktor, der »auseinanderreißt«, zu sein, »kann sozialer Konflikt auf viele Arten sowohl zur Erhaltung von Gruppen und Kollektiven, als auch zur Festigung interpersonaler Beziehung beitragen« (a. a. O.; vgl. auch Coser 1965).

Auch die Coser-Rezeption Ralf Dahrendorfs (1957, 1961) bleibt primär dem Er-

kenntnisinteresse an der Entwicklung »rationaler« Verhaltensdispositionen und problemadäquater Institutionen der *Konfliktregulierung* verhaftet. Zwar verweist Dahrendorf mit Nachdruck auf die Existenz antagonistischer Interessenwidersprüche, die z. B. im industriellen Sozialkonflikt zutage treten und betont gegenüber funktionalistischen Annahmen, daß Konflikte im Hinblick auf die Erhaltung der bestehenden Sozialordnung »funktional« aber auch »dysfunktional« sein können, die Fragestellungen jedoch, unter denen er derartige »Gruppenkonflikte des Klassentyps« untersucht, zielen keineswegs auf die Klärung der Ursachen realer Interessengegensätze, sondern auf Möglichkeiten ihres permanenten Ausgleichs, der »Bändigung« ihrer politischen Sprengkraft. Insofern bleibt Dahrendorfs Denkansatz, wie Hans-Jürgen Krysmanski im Anschluß an David Lockwood interpretiert, doch im Bannkreis derjenigen Theoriebildung angesiedelt, deren enge Fragestellung zu überwinden er gerade beanspruchte: »Es handelt sich hier letztlich um die für die funktionalistische Konflikttheorie typische Denkfigur der Überführung von Unordnung (Intensität, Ungeregeltheit usw.) in Ordnung, Struktur, Regelung« (Krysmanski 1971, 139).

Beachtung fand Dahrendorf gegen Ende der Ära Adenauer bei politischen Didaktikern der jüngeren Generation vor allem durch seine Kritik an festeingewurzelten autoritären Herrschaftsstrukturen der deutschen Gesellschaft und der in ihren Legitimationstheorien zum Ausdruck kommenden »Sehnsucht nach Synthese«. Insbesondere das Buch »Gesellschaft und Demokratie in Deutschland« (1965) trug dazu bei, die unfruchtbare Nachkriegsdiskussion über »partnerschaftliche« Verhaltensmuster und Normen demokratischer Staatsgesinnung zu überwinden und die didaktische Theorie auf das pädagogische Problem zu konzentrieren, jungen Menschen soziale Identität innerhalb derjenigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu ermöglichen, die ihr Leben realiter bestimmen. Seit dem Erscheinen von H. Gieseckes Dissertation (1967; 8. Aufl. 1973) hat die hier anknüpfende »Konfliktdidaktik« nicht nur im engeren Bereich der Didaktik des politischen Unterrichts, sondern im weiteren Umfeld schulischer und außerschulischer Lernprozesse, in denen Fragen der politischen Erziehung besonders relevant werden (z. B. dem muttersprachlichen bzw. Literaturunterricht, Religionsunterricht, Friedenserziehung, der gewerkschaftlichen Jugendbildung) ständig an Boden gewonnen und ist als vermutetes Legitimationstheorem der Hessischen Rahmenrichtlinien ihrerseits zum Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzung avanciert.

Das spektakuläre Vordringen der »Konfliktdidaktik« weist freilich nur auf *einen* Anwendungsbereich des Begriffs »Konflikt« innerhalb der Erziehungswissenschaften hin. Tatsächlich taucht der Begriff mit zunehmender Häufigkeit im Zusammenhang höchst unterschiedlicher Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Publikationen auf, allerdings stets in der gleichen Funktion: *als Schlüsselbegriff zur Analyse des politischen Bedingungsgefüges pädagogischer Handlungsprozesse*. Offenkundig wird nämlich, daß die Widersprüche, die in der Mikrostruktur konkreter pädagogischer Beziehungsverhältnisse auftreten, erst im Zusammenhang einer Analyse derjenigen Interessengegensätze überhaupt verstanden und kritisch interpretierbar werden, die in Widersprüchen der gesellschaftlichen Makrostruktur ihre Ursache haben. Diesen Zusammenhang durchsichtig zu machen, dient der Begriff Konflikt.

Dabei sind zwei Möglichkeiten zu unterscheiden. Untersucht man einen Erziehungsvorgang aus der Perspektive eines außenstehenden Beobachters, dann dient der Begriff zur *Erklärung* bestimmter Schwierigkeiten, Probleme oder Kontroversen, aus den sich in ihnen abzeichnenden gesellschaftlichen Widersprüchen und Machtverhältnis-

sen; betrachtet man dagegen ein pädagogisches Problem aus der Perspektive des beteiligten Erziehers selbst, wie z. B. bei der didaktischen Frage nach der Auswahl der Ziele und Inhalte für eine bestimmte Unterrichtsstunde, dient der Begriff zur *Einschätzung* potenzieller Einwirkungen des vorgegebenen politischen Kräftefeldes auf den geplanten Erziehungsvorgang. In der folgenden Übersicht werden diese in der einschlägigen Literatur anzutreffenden Funktionen des Konfliktbegriffes erläutert.

II. Anwendungsbereiche

I. »Konflikt« als Kategorie der pädagogischen Interaktions- und Kleingruppenforschung.

Richtungsweisend für den Gebrauch des Konfliktbegriffs in der pädagogisch interessierten Kleingruppenforschung waren die Untersuchungen Kurt Lewins und seiner Mitarbeiter Lippitt und White über Muster aggressiven Verhaltens in experimentell erzeugten »social climates« (1939/1953). Gruppenkonflikt wird hier als eine pädagogisch zu überwindende, d. h. in *solidarische Gruppenprozesse* zu überführende soziale Verhaltensform beschrieben bzw. erforscht. Interessant für unseren Zusammenhang ist Lewins Untersuchungsergebnis, daß aggressives Gruppenverhalten durch den autoritären Erziehungsstil verstärkt wird; denn es richtete die Aufmerksamkeit auf historisch bedingte autoritäre Sozialisationsformen innerhalb der Primärsozialisation als Ursache für abweichendes Verhalten und wies damit über individual- bzw. sozialpsychologische Erklärungsmuster von Gruppenkonflikten hinaus. Gleichwohl bleibt »Konflikt« als Begriff der Kleingruppenforschung primär ein *diagnostisches Instrument*, das »Störungen« anzeigt, deren Ursachen lediglich soweit zu untersuchen sind, wie zur Begründung der pädagogisch therapeutischen Konfliktregulierung – durch Umorganisation des Interaktionsfeldes, Veränderung des Erziehungsstils usw. – erforderlich (vgl. Feger, 1972).

Einen entscheidenden Schritt weiter geht demgegenüber jene von G. H. Mead begründete Forschungsrichtung, die Beziehungsprobleme in Gruppen oder zwischen einzelnen Personen als durch das Medium der Sprache vermittelte Interaktion auffaßt (vgl. dazu: Mead 1968; Goffman 1967; Watzlawick/Beavin/Jackson 1969; Krappmann 1971). Der zwischenmenschliche Kommunikationsvorgang wird im Kontext dieser Theoriebildung keineswegs als von der Gesellschaft losgelöster Dialog aufgefaßt, sondern findet in einem sozialen Konfliktfeld statt, das die Struktur des pädagogischen Beziehungsverhältnisses ebenso nachhaltig beeinflußt wie die Inhalte der Interaktion. Denn im Verlauf der Verständigung über Beziehungsprobleme treten gegensätzliche Interessen der Interaktionspartner zu Tage, die keineswegs allein individualpsychologisch, sondern nur im Rückgriff auf vorgegebene gesellschaftliche Strukturen hinreichend interpretiert werden können.

Die umfassendste Auswertung dieser Forschungspraxis für die Erziehungswissenschaft hat Klaus Mollenhauer (1974) vorgelegt. Gedankengänge von Karl-Otto Apel und Jürgen Habermas weiterführend, interpretiert er pädagogisches Handeln als Interaktion zwischen der jeweils erwachsenen und der heranwachsenden Generation und grenzt sie gegenüber politischem Handeln ab: »Der Unterschied entspricht der Differenz zwischen Diskurs und Aktion. Diskurs: das Problematisieren von Lebenszusammenhängen mit der Unterstellung, daß vernünftige Verständigung und Konsensus möglich sind. Aktion: die das unmittelbar verändernde Eingreifen in Lebenswei-

ten und deren institutionelle Bedingungen mit der Unterstellung, daß vernünftige (gerechte) Verständigung und Konsensus aufgrund bestehender Herrschaftsbeziehungen nicht mehr möglich sind« (a. a. O. 15).

Pädagogisch erreichbar ist »vernünftige Verständigung« unter »Gleichen« aber nur, wenn das faktische Herrschaftsverhältnis zwischen dem mächtigen Erwachsenen und dem zunächst ohnmächtigen Kind im Erziehungsvorgang selbst aufgehoben wird. Pädagogisches Handeln wird daher postuliert »als ein Handeln mit »gebrochener Intention«, die Intentionen des Erziehenden müssen sich im Lichte der zu interpretierenden Intentionen des Educandus reflektieren« (a. a. O. 15). Selbstverständlich ist diese von Mollenhauer weiter ausgeführte Strukturierung pädagogischer Kommunikation keineswegs bereits eine Beschreibung empirischer Erziehungsvorgänge, sondern die transzendental-hermeneutisch begründete Vorstellung eines spezifischen Handlungszusammenhangs, der darauf gerichtet ist, »erkenntnis- und handlungsfähige Subjekte her vorzubringen« (a. a. O. 35). Die Explikation dieser Vorstellung ist aber gerade erforderlich, um »Verzerrungen« überhaupt erkennen und kritisieren zu können, die das historisch-konkrete Erziehungsgeschehen unter gegebenen Machtverhältnissen kennzeichnen (vgl. a. a. O., 71).

Beschreibbar werden diese Fraktionen der Erziehungswirklichkeit zunächst als Konflikt, und zwar als kontroverse Interpretation bestimmter Situationen durch die Interaktionspartner Erzieher-Zögling. So werden beispielsweise die Reglementierung eines Lehrlings wegen politischer Tätigkeit, oder die Einweisung eines Jugendlichen in ein Erziehungsheim vom Repräsentanten der jeweiligen Erziehungsinstitution in der Regel anders interpretiert als von den betroffenen Jugendlichen selbst (vgl. a. a. O. 123).

Mollenhauers Vorschlag, die sich in derartigen Konflikten abzeichnenden »Verzerrungen« pädagogischer Kommunikation im Rückgriff auf die von Marx in die Begriffe »Tauschabstraktion« und »Charaktermaske« gefaßten Erklärungsmuster bürgerlicher Verkehrsformen zu interpretieren, hat gegenüber deduktiv vorgehenden Interpretationsbemühungen zweifellos einen doppelten Vorteil.

Zunächst einmal erlaubt er, pädagogische Handlungsprobleme, wie sie der Praktiker in einem bestimmten pädagogischen Feld unmittelbar erfährt, als nicht gelungene Interaktion nämlich, unverkürzt zu beschreiben; zum anderen betrifft das zu ihrer Analyse herangezogene Theorem die materiellen Konstitutionsbedingungen in der Tat aller Erziehungsvorgänge der bürgerlichen Gesellschaftsformation. Unterstellt man nämlich, daß die unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen vom Markt diktierte Struktur der Tauschverhältnisse tendenziell die Umgangsformen in allen Kommunikationsbereichen erfaßt, dann müssen ihre Auswirkungen auch in den pädagogischen Beziehungen nachweisbar sein und zwar in deren Gesamtheit, nicht nur in Teilgebieten (vgl. a. a. O. 178 f.).

Schwierig wird es freilich, die für pädagogische Probleme konstitutiven politischen Implikationen auf diesem Wege in den Griff zu bekommen. Da sich der Erklärungsversuch nämlich primär auf den Erziehungsvorgang, nicht aber auf die ihrerseits gesellschaftlich vermittelten Motive der beteiligten Personen richtet, bleiben die über sie in den Kommunikationsprozeß einfließenden Klassen- bzw. Gruppeninteressen ebenso außerhalb der Reflexion wie das politische Kräftefeld, auf das sich Erzieher wie Zögling in ihrer Situationseinschätzung beziehen. Der Hinweis auf das Interesse jedes Mitglieds der bürgerlichen Gesellschaft, seine materiellen Lebensbedingungen durch den Tausch von Waren, seien es Gegenstände oder Arbeitskraft, in Konkurrenz gegen

alle anderen zu verbessern, mag daher Aufschlüsse über die Deformation pädagogischer Kommunikation, wie etwa im erwähnten Fall des reglementierten Lehrlings vermitteln, die Interessenwidersprüche der Interaktionspartner erklärt er sicher nicht. Denn offenkundig handelt es sich im herangezogenen Fall um einen politisch bewußten Jugendlichen, der sich gerade bemüht, nicht nur sein eigenes, sondern ein Gruppeninteresse gegenüber einem Repräsentanten ökonomischer Macht zur Geltung zu bringen.

2. Konfliktfeld Schule

Versuche, die komplexen Handlungsprobleme der Institution Schule konfliktanalytisch durchschaubar zu machen, haben sich in jüngster Zeit zu einer beachtlichen Literatur ausgeweitet. Die Auseinandersetzung zwischen Lehrern und Schülern bzw. zwischen Schulverwaltung und Schülern über die Regelung von Beziehungsproblemen (Schulordnung, Schülermitverwaltung, Disziplinarfragen usw.) sowie über Lernziele und Lerninhalte, erscheint in diesen Publikationen zunehmend als Brennpunkt eines weit gefächerten Konfliktfeldes, in das die Schulverwaltung, die Eltern, ortsansässige Unternehmer, Interessenverbände und nicht zuletzt die Massenkommunikationsmittel einbezogen sind. Das Problem, schulisches Geschehen durch Analyse dieses Kräftefeldes und die sich in ihm ausdrückenden gesellschaftlichen Widersprüche erziehungswissenschaftlich zu interpretieren, ist jedoch in den vorliegenden Ansätzen bisher kaum befriedigend gelöst.

Eher am Rande sind in dem Zusammenhang die Bemühungen zu erwähnen, ohne explizierte Konflikttheorie die Erziehungsprobleme der Schule als Konfrontation zwischen den in ihren Lernbedürfnissen allenfalls von wenigen Lehrern verstandenen Schülern und der in Traditionen erstarrten bürokratisch verwalteten Institution zu erörtern. Charakteristisch für diesen Zugang ist v. Hentigs Problemstellung »Systemzwang und Selbstbestimmung« (1968), unter der er die Bedingungen und pädagogischen Möglichkeiten der Gesamtschule in der »Industriegesellschaft« untersucht. Um den Schülern überhaupt eine »Chance zur Selbstdefinition« zu öffnen, muß die Schule – das ist der Kern der Argumentation – gegenüber den in der Organisationsstruktur und im Lehrplan verfestigten Lernanforderungen zum »Anwalt des Kindes gegen die Gesellschaft« werden. Unter kritischer Auswertung der amerikanischen Sozialisationsforschung hat Helmut Fend (1973) dieses Problem im Hinblick auf Möglichkeiten individueller Orientierungen im schulischen Sozialisationsprozeß weiter verfolgt. Franz Wellendorf (1974) gibt der Fragestellung eine interessante Wendung, indem er sie auf die »Identitätskrise« des Schülers bezieht, die durch den Schwund glaubhafter Legitimationen der Verhaltensanforderungen entsteht, die im »Szenischen Arrangement« der Schule institutionalisiert sind (vgl. auch: Fürstenau 1964, 1967). Während diese Arbeiten über die präzise Beschreibung schulpädagogischer Probleme eine fundierte Kritik an institutionellen Zwängen vortragen, tritt das Reformengagement in einem neueren Typus schulpädagogischer Literatur zurück. Die lebendige Darstellung von schulischen Konfliktsituationen, in die Lehrer, Schüler und Schuldirektoren verwickelt sind, beschränkt sich darauf, herauszufinden, was die Beteiligten tun können, um die offenbar persistenten Anpassungszwänge der Institution »zu überleben« (vgl. Herndon 1972).

Demgegenüber analysiert eine Reihe aus der studentischen Protestbewegung hervor-

gegangener Untersuchungen Schulkonflikte als mikrostrukturelle Auswirkungen sozialer Klassenauseinandersetzungen. So interpretiert die von Elmar Altvater geleitete Erlanger Arbeitsgruppe schulische Bildungsvorgänge als »Qualifizierungsprozeß im Sinne der Vorbereitung auf eine Berufspraxis im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Reproduktion« und Schule als eine Institution des »Ausbildungssektors«, der diese Funktion im Interesse optimaler Kapitalverwertung zu leisten habe (vgl. Altvater/Huiskens 1971; zur Kritik: Offe 1972). Die Auseinandersetzungen über die Einführung und die Struktur der integrierten Gesamtschule werden von hierher als ideologische Gefechte verstanden, die im Konflikt verschiedener Kapitalfraktionen über kurz- bzw. längerfristige Strategien der Kapitalverwertung ihre politisch-ökonomische Ursache haben (vgl. Hoffmann 1972; Heinrich 1973; Huiskens 1972). Weder der »politischen Ökonomie des Ausbildungssektors« noch vorliegenden Studien der »Einflußforschung« (vgl. Baethge 1970; Nyssen 1969) ist es indes gelungen, konkrete Auswirkungen sozialer Klassenauseinandersetzungen auf pädagogische Handlungsprobleme sichtbar zu machen, die sich innerhalb der Institution ergeben, zumal wenn sich Lehrer und Schüler den erhobenen Qualifizierungsansprüchen widersetzen.

Bemühungen, diesen Zusammenhang herzustellen, sind bisher über erste Ansätze nicht hinausgekommen. An idealtypisch konstruierten Beispielen untersucht Johannes Beck, wie sich Interessen der herrschenden Klasse über die Lehrinhalte, die Lernorganisation, Leistungskontrollverfahren, »heimlichen Lehrplan« usw. nicht nur in die Struktur des Bildungswesens, sondern bis in die einzelne Unterrichtsstunde hinein durchsetzen. Unklar bleibt freilich, auf welche politischen Kräfte sich die von Beck (1973) skizzierte Strategie zur Durchsetzung von »Freiräumen« für emanzipatorische Lernprozesse angesichts derart lückenlos funktionierender Herrschaftsmechanismen stützen könnte. Hier führt der Hinweis von Ernest Jouhy (1972) auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Analyse der »Verbindung des historisch-konfliktuellen Entwicklungsprozesses der Gesellschaft und ihres Schulwesens« weiter (vgl. auch Stubenrauch 1971). Sie hätte die Interessenwidersprüche zwischen und innerhalb der die Schulrealität beeinflussenden Gruppen im historischen Kontext der »allgemeinen ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Entwicklungstrends der gegenwärtigen Gesellschaft« offenzulegen, um politische Ansatzpunkte pädagogischer Reformstrategien bestimmen zu können. Die Auswirkungen dieses Konfliktfeldes auf die Berufspraxis des Lehrers hat Monika Schmidt (1974) skizziert. Voraussetzung für die Realisierung von Reformvorhaben, das deutet der Beitrag an, ist ein grundlegender Wandel der Berufsrolle des Lehrers. Denn zur Absicherung pädagogischer Innovationen ist nicht nur die Analyse, sondern auch die Beeinflussung des politischen Kräftefeldes erforderlich, dessen Auswirkungen auf den Unterrichtsprozeß unmittelbar erfahrbar werden.

Daß hierzu auch bei pädagogisch und politisch engagierten Lehrern nicht nur materielle sondern auch theoretische Voraussetzungen fehlen, belegt die eindrucksvolle Reihe gescheiterter Reformprojekte, in deren Verlauf latente Schulkonflikte zu offenem Austrag gelangten (vgl. b : e, H 2, 1974). Das bekannteste Beispiel ist der Fröndenberger Schulkonflikt (vgl. Böttiger 1972 a, 1972 b). Da die beteiligten Lehrer auf eine Analyse der politischen Realisierungsbedingungen ihres Vorhabens verzichteten, geriet die didaktisch durchaus einleuchtend begründete Erkundung der Arbeitsbedingungen in der Fröndenberger Kettenfabrik in ein politisches Kräftefeld, dessen Struktur sie erst nachträglich zu erkennen vermochten, als sie nämlich draußen vor der Tür standen.

3. Konflikt als didaktische Kategorie

Erich Wenigers Interpretation des Begriffs »Didaktik« als Frage nach der Auswahl und Anordnung von Lerninhalten sowie nach der mit ihnen verfolgten pädagogischen Intention verweist auf Konfliktfelder, in denen Sozialisationsvorgänge, d. h. die in der Regel unreflektierte Übertragung von Verhaltensnormen zum politisch-pädagogischen Problem werden. Die erste, bisher freilich kaum wahrgenommene Aufgabe einer konflikttheoretisch begründeten Didaktik wäre es demnach, diese permanente Auseinandersetzung gesellschaftlicher Machtgruppen über die Ziele und Inhalte des Lernens, wie sie z. B. in Lehrplanentscheidungen, aber auch in der personellen Zusammensetzung von Curriculumkommissionen ihren jeweilig historisch-konkreten Niederschlag finden, unter der Frage nach dem Zusammenhang von pädagogischer Argumentation und gesellschaftlichem Interesse durchsichtig zu machen. Denn nur auf diese Weise geraten die politischen Konstitutionsbedingungen jener Erziehungswirklichkeit überhaupt in den Blick, auf die sich die wissenschaftliche Pädagogik in ihrer intensiv geführten Diskussion über theoretische Modelle der politischen Bildung ständig bezieht (vgl. Gottschalch 1970; Schmiederer 1971; Giesecke 1973; Wulf 1973). Verstehen kann man diese Theoriebildungen als Antwort auf vorgefundene Probleme gesellschaftlicher Praxis, die in der bisherigen pädagogischen Reflexion gar nicht oder nur unzureichend berücksichtigt wurden. Im Falle der Konfliktdidaktik handelt es sich, wie bereits erwähnt, um die von den verschiedenen Richtungen »demokratischer Gesinnungsbildung« weitgehend übersehenen innenpolitischen Machtausinandersetzungen im parlamentarisch verfaßten Staat. Da die Pädagogik der 50er Jahre die Schüler in der drängenden Frage nach ihrer Rolle in den schwer durchschaubaren Prozessen politischen Geschehens allein ließ, mußte der politische Unterricht, wie empirische Erhebungen eindrucksvoll belegten, ziemlich unwirksam bleiben (vgl. Becker/Herkommer/Bergmann 1967).

Konfliktdidaktik geht von der Hypothese aus, daß die Phänomene politischer Realität, mit denen sich der Aufwachsende auseinandersetzen muß, nicht aus einer Synopse der an ihrer Erforschung beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen – wie Soziologie, Politologie, Volkswirtschaft, Rechtswissenschaft, Sozialpsychologie usw. – erschlossen werden können, sondern nur im Kontext von Theorien über die Struktur der Gesamtgesellschaft. So unterschiedlich nun die Struktur der gegenwärtigen bürgerlichen Gesellschaft interpretiert wird, ob in der Marxschen Tradition als antagonistische Klassengesellschaft in spätkapitalistischer Entwicklungsphase oder in liberaler Denktraditionen mit Hilfe des Pluralismus-Modells, darin stimmen beide Theorien überein, daß sich der politische Prozeß in Konflikten vollzieht.

Fragt man nach den Qualifikationen, die der Aufwachsende benötigt, wenn er in diesen Auseinandersetzungen eine nicht nur reagierende, sondern politisch aktive, begründet Stellung beziehende Rolle anstrebt, dann zeichnen sich drei Zielkomplexe der politischen Bildung ab:

1. Der künftige »Aktivbürger« muß lernen, soziale Konflikte zu analysieren, indem er sie auf strukturelle Widersprüche der Gesamtgesellschaft zurückführt.
2. Er muß weiterhin lernen, innerhalb politischer Auseinandersetzungen rational, d. h. in Reflexion auf seine eigene Interessenlage Stellung zu beziehen, und er muß
3. lernen, im Rahmen der Möglichkeiten, die das bestehende »soziale System« bietet, politische Entscheidungsprozesse zu beeinflussen.

Im Zuge der Ausdifferenzierung dieser Zielkomplexe werden analytische Kategorien der erwähnten politischen Theorien, wie »Streitfrage«, »Gegnerschaft«, »Macht«, »Interesse«, »Ideologie« usw., in pädagogische Leitfragen umgewandelt und in einen didaktischen Zusammenhang gebracht. Wichtig ist dabei, daß der Unterschied zwischen der liberalen und der neomarxistischen Interpretation der Konfliktstruktur offengelegt und damit zum Gegenstand reflektierenden Lernens wird (vgl. Lingelbach 1967, 1970; Hilligen 1971).

Franz Heinisch erhebt gegenüber dem hier gebrauchten Konfliktbegriff den Vorwurf, er verschleierte die Interdependenz von Partikularkonflikten und dem Zentralkonflikt zwischen Kapital und Arbeit. Da aber, nach Habermas, das System des Spätkapitalismus durch eine »Loyalität der Massen sichernde Entschädigungs- und d. h. Konfliktvermeidungspolitik« so sehr definiert sei, daß »der mit der privatwirtschaftlichen Kapitalverwertung nach wie vor in die Struktur der Gesellschaft eingebaute Konflikt derjenige ist, der mit relativ größter Wahrscheinlichkeit latent« bleibe (Heinisch 1971, 168), trage die an Dahrendorfs Gesellschaftstheorie orientierte Didaktik gerade zur Entpolitisierung ihrer Adressaten bei.

Für die ersten Auflagen von Gieseckes »Didaktik der politischen Bildung« trifft diese Kritik m. E. in zweifacher Hinsicht zu. Einmal fehlen dem Versuch, Zielvorstellungen politischer Erziehung aus der Analyse aktueller Konfliktsituationen abzuleiten, wie sie der »politische Laie« erfährt, Kriterien, aus denen die Relevanz der ausgewählten Situationen hervorgeht und zwar sowohl für das betreffende soziale System wie für den vorgestellten »Normalbürger«. Zum anderen spürt man Dahrendorfs »funktionalistische« Tendenz zu »geregelter Konfliktaustragung« in Gieseckes Beschreibung eines Lernvorganges, der über die kategoriale Erschließung von Konfliktsituationen zu normativ aufgeladenen politischen »Grundeinsichten« vorstößt, die von allen Beteiligten akzeptiert werden können (zur Kritik vgl. Lingelbach 1967, 1970).

Konservative Interpreten der Konfliktdidaktik haben diese sozialintegrative Tendenz durch die Verknüpfung der Kategorien »Ordnung« und »Konflikt« verstärkt und Theodor Wilhelm (1973) hat sie inzwischen mit der Zielperspektive »Kompromiß« auf den Begriff gebracht (vgl. auch Sutor 1973; Messelken 1973). Die Ausgangsfrage der Konfliktdidaktik, Aufwachsenden rationale, d. h. an der eigenen Interessenlage orientierte Möglichkeiten politischen Handelns zu erschließen, wird aber durch diese Wendung der Diskussion völlig verdeckt und auf den traditionellen Ansatz der Einübung demokratischer bzw. partnerschaftlicher Verhaltensregeln zurückgebogen.

In der gründlich überarbeiteten 7./bzw. 8. Auflage seines Buches unternimmt Giesecke (1973) dagegen den Versuch, die ursprüngliche Problemstellung der Konfliktdidaktik in Richtung auf eine »emanzipatorische« Erziehungspraxis zu präzisieren. Vor dem Hintergrund einer Skizze der bürgerlichen und proletarischen Emanzipationsbewegungen seit der Aufklärung und der Interpretation dieses historischen Prozesses durch die »Frankfurter Schule« versteht er »politische Bildung« nun im Sinne einer bewußten Parteinahme für die »jeweils schwächeren, Armen, Unterprivilegierten« als Qualifikation dieser Sozialschichten zur »Erkenntnis und Durchsetzung ihrer Interessen«. Hierzu ist es erforderlich, »manifeste Konflikte«, in die der einzelne verwickelt ist, als Auswirkung »latenter« gesellschaftlicher Widersprüche, etwa zwischen Kapital und Arbeit, analysieren zu können.

Anders als Oskar Negt (1971) versteht Giesecke »Parteinahme« für die »bisher Benachteiligten« jedoch keineswegs als die ausschließliche Orientierung der politischen

Didaktik an der spezifischen Interessenlage der Arbeiterjugend. Seine Überlegungen bezieht er vielmehr auf die sozial-heterogen zusammengesetzten Lerngruppen des öffentlichen Bildungswesens. Insofern wird auch der Zusammenhang der angebotenen Kategorien, wie Macht, Recht, Interesse, Solidarität usw., nicht aus einer stringenten politischen Theorie abgeleitet, sondern bleibt im Hinblick auf klassen- bzw. gruppenspezifische Interpretationen offen. Im Lernvorgang selbst, d. h. im Prozeß der Analyse historisch konkreter Konflikte, soll den Schülern die Erkenntnis der eigenen Interessenlage als notwendige Voraussetzung solidarischen Handelns ermöglicht werden.

Die Frage, inwieweit dieser didaktische Anspruch angesichts der unterschiedlichen Sozialisation der Kinder aus verschiedenen Sozialschichten überhaupt zu realisieren und unter welchen institutionellen Bedingungen er einzulösen ist, kann freilich nicht allein in Auseinandersetzung mit Theorien der politischen Bildung, sondern nur auf der Grundlage von Unterrichtsbeispielen und Lehrmaterialien erörtert werden, in denen die inzwischen gemachten Erfahrungen mit dem »Konfliktmodell« didaktisch aufgearbeitet worden sind.

K. CH. LINGELBACH

→ Aggression, Antiautoritäre Erziehung, Arbeiterbildung, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Friedenserziehung, Macht – Herrschaft, Mitbestimmung, Politische Bildung, Sozialistische Erziehung.

LITERATUR

- Altwater, E., F. Huiskens* (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Politbuchladen Verl. 1971. = Politbuchladen Druck. Bd 1.
- Baethge, M.*: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1970.
- Beck, J.*: Lernen in der Klassenschule. Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverl. 1973. = rororo Sachbücher. Bd 6820.
- Becker, E., S. Herkommer, J. Bergmann*: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach b. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verl. 1967.
- Böttiger, H.*: Unterrichtseinheit und Arbeit. Offenbach: Verlag 2000, 1972 a. = Reihe roter Pauker. *Böttiger, H.* (u. a.): Der Fröndenberger Fall. In: Ästhetik und Kommunikation. 3 (1972 b) 8, S. 39–55.
- Coser, L. A.*: Conflict: Social aspects. In: International Encyclopedia of the Social Sciences. Ed. D. L. Sills. Vol. 3. New York: Macmillan 1968, S. 222–236.
- Coser, L. A.*: Theorie sozialer Konflikte. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1965. = Soziologische Texte. Bd. 30.
- Dahrendorf, R.*: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München: Piper 1965.
- Dahrendorf, R.*: Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts. In: Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit. München: Piper 1961, S. 197–235. = Sammlung Piper.
- Dahrendorf, R.*: Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart: Enke 1957. = Soziologische Gegenwartsfragen. N. F. Bd 2.
- Feger, H.*: Gruppensolidarität und Konflikt. In: Lersch, P., F. Sander, H. Thomae (u. a.) (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 7. Sozialpsychologie. Halbbd 2. Forschungsberichte. Göttingen: Hogrefe 1972, S. 1594–1653.
- Fend, H.*: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1973. = Beltz Studienbuch.
- Fürstenau, P.*: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung. In: Neue Sammlung. 7 (1967) 6, S. 511–525.
- Fürstenau, P.*: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument. 29 (1964) 2, S. 65–78.
- Giesecke, H.*: Didaktik der Politischen Bildung. 8. Aufl. München: Juventa Verl. 1973.
- Goffman, E.*: Stigma. Über Techniken zur Be-

wältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967. = Theorie. *Gottschalch, W., M. Neumann-Schönwetter, G. Sonkamp*: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1971. = Texte zur politischen Theorie und Praxis. Bd 6503. *Gottschalch, W.*: Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1970. *Heinisch, F.*: Politische Bildung - Integration oder Emanzipation? In: Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1971, S. 155-183. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaften. Bd 1661. *Heinrich, R.*: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. »Leistungsdifferenzierung« und »soziale Integration« in der Gesamtschule. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1973. = Basis Arbeitsergebnisse. *Hentig, H. von*: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett 1968. *Herndon, J.*: Die Schule überleben. Stuttgart: Klett 1972. *Hilligen, W.*: Zu einer Didaktik des Konflikts. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung. 16 (1971) 2, S. 82-93. *Hoffmann, V.*: Der Klassencharakter der Gesamtschule. Berlin: Rossa-Verl. 1972. *Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaften. Bd 1663. *Juohy, E.*: Die antagonistische Rolle des Lehrers in der Reform. In: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München: List 1971, S. 224-244. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1661. *Krappmann, L.*: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971. = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. *Krysmanski, H. J.*: Soziologie des Konflikts. Materialien und Modelle. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verl. 1971. = rowohls deutsche enzyklopädie. Bd 362. *Lewin, K.*: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian Verl. 1953. *Lewin, K., R. Lip-pitt, R. K. White*: Patterns of aggressive behaviour in experimentally social climates. In: Journal of Social psychology (1939) 10, 271 ff. *Lingelbach, K. Ch.*: Vermittlung von Praxis und Theorie. In: Materialien zur politischen Bildung. 1 (1973) 1, S. 48 bis 55; 2, S. 125-138. *Lingelbach, K. Ch.*: Zum Verhältnis der »allgemeinen« zur »besonderen« Didaktik. Dargestellt am Beispiel der Politischen Bildung. In: Klafki, W. (u. a.): Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd 2. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1970, S. 93-126. = Fischer Taschenbücher. Bd 6107. *Lingelbach, K. Ch.*: Der »Konflikt« als Grundbegriff der Politischen Bildung. In: Pädagogische Rundschau. 21 (1967) 1, S. 48-55; 2, S. 125-138. *Messelken, K.*: Begriff und Funktion sozialer Konflikte kontroverse Theorien. In: Politische Bildung 6 (1973), 4, S. 30 ff. *Mead, G. H.*: Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968. *Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1974. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. *Negt, O.*: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Völlig überarb. Ausg. 1971. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1972. = Theorie und Praxis der Gewerkschaften. *Nyssen, F.*: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln: Pahl-Rugenstein 1969. = Sammlung Junge Wissenschaft. *Offe, C.*: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 549. *Schmiederer, R.*: Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Theorie und Geschichte der Politischen Bildung. *Schmidt, M.*: Konfliktfeld Schule. In: betrifft: erziehung 7 (1974) 2, 15-21. *Schulkonflikt*. Schulreform und Schulalltag. In: betrifft: erziehung. 7 (1974) 2, S. 15-39. *Stubenrauch, H.*: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München: Juventa Verl. 1971. = Juventa Paperback. *Sutor, B.*: Didaktik des politischen Unterrichts. 2. Aufl. Paderborn 1973.

Titze, H.: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 3002. Vogt, B.: Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 3009. Watzlawick, P., J. H. Beavin, D. D. Jackson: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bonn u. Stuttgart: Huber 1969. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. 2. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1974. Wilhelm, Th.: Traktat über den Kompromiß: Zur Weiterbildung des politischen Bewußtseins. Stuttgart: Metzler; Stuttgart: Poeschel: 1973. Wulf, Ch.: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 22.

Kreativität

Über den Begriff Kreativität, der zunächst als terminus technicus aus dem Amerikanischen (creativity) zur Bezeichnung jenes Gefüges intellektueller und nicht-intellektueller (motivationaler, einstellungs- und temperamentsmäßiger) Persönlichkeitszüge übernommen wurde, die als Grundlage für herausragende, produktive Leistungen anzusehen sind, ist definitorisch noch keine Übereinstimmung erzielt worden. Ausgehend von der Notwendigkeit, gegenüber anderen leistungsbezogenen Begriffen das Besondere des neuartige Perspektiven und Kombinationen eröffnenden Leistungsverhaltens und dessen struktureller Grundlage zu kennzeichnen, wird der Begriff des Kreativen, ursprünglich im Bereich des Künstlerischen angesiedelt, auf Leistungen und Leistungsbedingungen ausgedehnt, die durch bislang noch nicht scharf umgrenzte Kriterien wie z. B. Originalität und Neuartigkeit der Problemlösung, Einfallsreichtum und Flexibilität des Produzierenden, Offenheit und Flüssigkeit des Produktionsprozesses abgehoben werden können und sollen. Die Prozesse des Ordners, Planens, Entwerfens, Erfindens und Entdeckens scheinen in allen Gebieten durch besondere Bedingungen und Konstellationen von Einzelmerkmalen ausgezeichnet zu sein, weshalb Kreativität und kreatives Verhalten im Sinne schöpferischer Produktivität relativ selten anzutreffen, aber eben doch von großer gesellschaftlicher und kultureller Bedeutung sind. In diesem Rahmen meint Kreativität insbesondere Fähigkeit und Bereitschaft zur *Innovation*, was auf die Interdependenz von Kreativität und gesellschaftlichen Bedingungen verweist. Historisch betrachtet, unterscheidet der soziokulturelle Bezugsrahmen den Kreativitätsbegriff vom stärker individualistisch gefaßten Begriff des Schöpferischen, wie er für die Kunsterziehungsbewegung und die Reformpädagogik überhaupt zentral war. Anstoß für den Aufbruch der Kreativitätsforschung im Sinne einer pädagogischen Bewegung war J. P. Guilfords Vortrag »Creativity« vor der American Psychological Association im Jahre 1950 (Übers. in Mühle/Schell 1973), Anlaß für den Durchbruch zu einem weit über das Pädagogisch-Psychologische hinauswirkenden Reformwillen bot der die amerikanische Öffentlichkeit verunsichernde »Sputnik-Schock« (1957), durch den das Vertrauen in die bisher für unangreifbar gehaltene Führungsposition der USA auf wissenschaftlich-technologischem Gebiet in Frage gestellt wurde.

Schon 1954 war von Alex F. Osborn in der »Creative Education Foundation« ein Organisationszentrum geschaffen worden, das sich die Verbreitung einschlägigen Informationsmaterials zur Kreativitätsforschung als Hauptziel setzte. Seit 1967 verfügt diese Organisation über eine eigene Zeitschrift »The Journal of Creative Behavior« (Buffalo, N. Y.), die Beiträge aus allen Bereichen der Kreativitätsforschung enthält und einen guten Überblick über den jeweiligen Stand dieses Forschungszweiges vermittelt.

Die verschiedenen Arten von Interpretation und Theoriebildung waren zu Beginn der sechziger Jahre nicht nur durch bestimmte Hochschulen und Forschernamen gekennzeichnet (z. B. J. P. Guilford an der Universität von Südkalifornien in Los Angeles, E. P. Torrance an der Universität von Minnesota, V. Lowenfeld an der Pennsylvania State University), sondern ließen sich auch den übergreifenden psychologisch-pädagogischen *Denk- und Forschungsrichtungen* zuordnen. K. Yamamoto (1965) unterscheidet zwei Hauptgruppen, die holistischen (ganzheitstheoretischen) und die elementaristischen Auffassungen, und innerhalb dieser beiden Gruppen nach der Methode Intuitionisten und Analytiker.

Für die *intuitiven Holisten* (C. R. Rogers 1959; R. L. Mooney 1963) ist Kreativität weitgehend Ausdruck einzigartiger menschlicher Erfahrung, die objektiver Analyse widerstrebt. Zwar werden allgemeine Grundgegebenheiten als Bedingungen konstruktiver Kreativität anerkannt – wie Offenheit für Erfahrung, Wertgerichtetheit und Fähigkeit, mit Elementen und Begriffen zu spielen –, aber das Studium der Kreativität hat nur Bedeutung als Schlüssel zum Schöpferischen der menschlichen Natur überhaupt. Der methodische Zugang führt über einführendes Verstehen, nicht über kontrollierte Untersuchung und Prüfung von Hypothesen.

Die *ganzheitstheoretischen Analytiker* versuchen im Anschluß an die gestalttheoretische Schule und besonders Max Wertheimers »Produktives Denken« (1945 bzw. 1959) durch Beobachtung und Analyse der Abhängigkeiten von Erlebnissen, Ereignissen und Produktionen Gesetzmäßigkeiten zu finden und verschiedenartige Stile des Problemlösens zu differenzieren. Danach kann es kein einheitliches Bild des erfolgreichen kreativen Menschen geben. Diese Betrachtungsweise liegt auch denen nahe, die in der künstlerischen Kreativität den paradigmatischen Fall der allgemeinen sehen und pädagogisch über die Entwicklung und Ausbildung der musischen Qualitäten eine Förderung des kreativen Potentials erreichen wollen (V. Lowenfeld 1952).

Die *intuitiven Elementaristen* gehen vor allem von A. F. Osborns Buch »Applied Imagination« (1953) aus, das durch die Propagierung der Methode des »brainstorming« berühmt geworden ist. Osborn unterscheidet kritisches und kreatives Denken als quasi antagonistisch. Während das kritische Denken mit zunehmendem Alter ausgebaut werde, versiege die Kreativität, wenn sie nicht bewußt aufrechterhalten werde. Damit ist, wenn auch spekulativ, der Leitsatz für diese auf erzieherische Beeinflussung zielende Richtung formuliert. Sie hat z. B. in E. P. Torrance (1962, 1965) ihren pädagogischen Promotor gefunden. Kritiker werfen dieser Richtung vor, daß die psychologischen Feststellungen häufig hochtönend, aber unspezifisch seien und voreilig in pädagogisch-praktische Prinzipien überführt würden, die sich wiederum als sehr allgemein präsentierten.

Die Gruppe der (positivistischen oder) *analytischen Elementaristen* stellt nicht nur an Umfang, sondern auch an Intensität der Verarbeitung die prägnanteste Gruppe der Kreativitätsforscher dar. Sie gliedert sich nochmals auf in die experimentell arbeitenden Assoziationspsychologen und die vor allem mit faktorenanalytischen Techniken

arbeitenden Forscher. Die erste Gruppe orientiert sich theoretisch am Modell der assoziativen Hierarchie der Reaktionen, die zweite am Strukturmodell des Intellekts (z. B. nach Guilford) und an der psychologischen Erfahrung individueller Differenzen. Die *Experimentalisten* (S. A. Mednick u. a. 1964) unterscheiden zwischen Originalität (Bildung neuer Kombinationen aus assoziativen Elementen) und Kreativität (originelles Problemlöseverhalten, das die Bedingungen des gesellschaftlichen Nutzens erfüllt). Je weiter entfernt voneinander die Elemente der neuen Kombination ursprünglich waren, um so origineller ist die Lösung (Prinzip des »Remote Associations Test« nach Mednick). Die Kernfrage zielt auf die Neuartigkeit des Gebotenen oder (genauer) auf die positive Beurteilung, die das veränderte aktuelle Verhalten eines Menschen gegenüber seinem eigenen früheren oder gewohnheitsmäßigen Verhalten finden soll. Pädagogisch gilt es, auf den Entwicklungs- und Kenntnisstand (z. B. des Schülers) bezogen, neuartige Verhaltens- und Reaktionsweisen hervorzulocken, auch wenn die Problemlösungen im Zusammenhang der Kulturbereiche und Wissenschaften längst bekannt sind (Methode des »entdeckenden Lernens«). Der Akzent auf dem Seltenen, Ungewöhnlichen, Ausgefallenen der Reaktion schließt freilich eine normative Beurteilung im Hinblick auf das Verhalten der anderen Mitglieder einer Gruppe oder Institution ein. Darin liegt ein soziales Kriterium, das diskussionswürdig ist, von den Assoziationstheoretikern der Kreativität aber nicht beachtet wird.

Von seiten der *Faktorenanalytiker* (J. P. Guilford) wird kritisch gegen das Assoziationskonzept eingewendet, es könne Lernen in den verschiedenen Bereichen menschlichen Verhaltens und erst recht kreatives Denken nicht zureichend erklären. Das Strukturmodell des Intellekts ermöglicht deduktiv unterschiedliche Kombinationen von Denkinhalten (z. B. symbolisch), Denkopoperationen (z. B. divergente Produktion) und Denkergebnissen (z. B. Transformationen), die sich zu Untereinheiten zusammenfügen. Sie erfordern den empirischen Nachweis von Faktoren (z. B. symbolische Anpassungsflexibilität) und können so als Anweisung zur Verwendung bzw. Konstruktion jeweils spezifischer Tests (z. B. Streichholzproblem-Test) gelten.

Stützfunktionen der Kreativität sind schon vielfach bezeichnet worden, etwa Wort-, Ausdrucks-, Gedankenflüssigkeit, Umstellungsfähigkeit und spontane Flexibilität, Fähigkeit zur Neuformulierung von Gedanken und Definitionen und vor allem Problemsensitivität. Es gibt keinen vernünftigen Grund anzunehmen, daß Kreativität eine generell meßbare Funktion darstelle, wohl aber dafür, daß individuelle Differenzen im Problemlösen (als wesentlichem Teil des kreativen Denkens) vorwiegend auf verschiedenartigen *Varianzmustern der Intellektstruktur* beruhen (Guilford). Daß Kreativität schließlich auch keine eigenständige kognitive Funktion sein kann, zeigt die enge Verknüpfung mit emotionalen und motivationalen Faktoren (R. Krause 1973).

Schon seit langem hat man beschreibend Stufen oder Phasen des Problemlösens, des Erfindens und des schöpferischen oder *kreativen Prozesses* unterschieden. Guilford (1950, 1966) zweifelt den Wert der bekannten vier Stufen an (Präparation – Inkubation – Inspiration – Verifikation), kommt aber in Anlehnung an informationstheoretische Konzepte bei der Kennzeichnung der wichtigen Operationen wieder zu einer ähnlichen Abfolge (Information – Intuition – Evaluation – Elaboration), die sich für ihn aus der Verschmelzung von Problemlösen und kreativem Prozeß ergibt. Ein Hauptproblem der Deutung bleibt der Anteil des Unbewußten oder Vorbewußten (Kubie 1966), was bedeutet, daß bei der (auch pädagogischen) Organisierung der Lösungsstrategien von der Vorbereitungs- über die Produktions- zur Entscheidungsphase die

»ichfern« (Oerter 1971), das »Ich transzendierenden« (Leary 1964) oder zum »Aufgeben des Ich« als Steuerungsorgan führenden (Barron 1964) Prozesse nicht mit organisiert werden können.

Hier liegt der Schnittpunkt mit den psychologischen Theorien der *Phantasie*, die gegenüber der Kreativitätsthematik in neuerer Zeit etwas in den Hintergrund getreten sind. Phantasieleistungen können als produktiv oder kreativ angesehen werden, insofern sie Gegebenes in neuartiger Kombination und anderem Zusammenhang produzieren, als reproduktiv, insoweit die Produkte nur aus dem Material des Gegebenen aufgebaut und zusammengefügt werden können. Seit jeher ist es schwierig, Kriterien für die Unterscheidung von Phantasie- und Erinnerungsleistungen, ja selbst Wahrnehmungsleistungen zu finden, weshalb Phantasie immer schon als auf das eigene Selbst bezogen, als Projektion mehr oder weniger unbewußter Probleme, Meinungen und Einstellungen zum Gegenstand psychologischer und vor allem tiefenpsychologischer Betrachtungen gemacht wird (Projektive Tests). Phantasieleistungen sind entwicklungs- und phasengebunden, etwa bei Jugendlichen stärker durch Erfahrungen im sozialen Umfeld als durch kombinatorische Intelligenz geprägt (O. Ewert 1967). Daß Phantasie in ihrer Mittelstellung zwischen Gefühl und Denken Affinität zu typischen Ausformungen der personalen Struktur zeigt, hat A. Wellek (1965) hervorgehoben. Er unterscheidet geordnete »bildkräftige« Phantasie von ungeordneter triebgebundener »Phantastik«, bei der die Realitätsverhaftung weitgehend oder ganz aufgegeben ist.

Auch von Kreativitätsforschern sind charakteristische Züge der *kreativen Persönlichkeit* hervorgehoben worden. Rogers (1959) hebt die Offenheit für neue Erfahrungen und die Spielfreude hervor, was einem Neugierverhalten entspricht. MacKinnon (1968) findet, an die bekannte Diskussion um die psychopathische Gefährdung der Hochbegabten und Genialen anknüpfend, Gesundheit und emotionale Stabilität kennzeichnend, Maslow (1959) den Antrieb zu expressiver Selbstaktualisierung, Fromm (1959) die Toleranz für Konflikte und deren Aufarbeitung, Mednick (1967) die schwächere Ausbildung von Stereotypen und dominierenden Gewohnheiten, was unmittelbar zusammenhängt mit dem von Getzels/Jackson (1962) beschriebenen Nonkonformismus. Unverkennbar erscheint das so gezeichnete Persönlichkeitsprofil des Kreativen als Gegenbild des autoritären Charakters (Gowan 1967).

Die nonkonformistische Einstellung fügt sich ohne Schwierigkeit in die aus der Kritik am Intelligenzkonzept gewonnene Interpretation des Gegensatzes der Einschätzungen von intelligenten und kreativen Schülern bei gleicher Schulleistung, das sogenannte Getzels-Jackson-Phänomen. Zunächst aber bieten schon die Untersuchungen über das Verhältnis von *Kreativität und Intelligenz* ein widersprüchliches Bild mit unterschiedlichen Resultaten. Diese hängen jeweils von der Art der untersuchten Gruppen und von den verwendeten Tests ab. Während eine größere Zahl von Untersuchern, darunter Getzels und Jackson (1962), Korrelationen von .25 bis .30 zwischen Intelligenz und Kreativität errechneten, fanden andere (z. B. Wallach/Kogan 1965) nur äußerst geringe Werte. Bei den wenigen analogen deutschen Untersuchungen lagen die Korrelationskoeffizienten erheblich höher (Grote/Hajek u. a. 1969: .48; Krause 1973: .44). Gleichzeitig aber zeigte sich in vielen Studien, daß die Interkorrelationen zwischen den Kreativitätstests von ähnlicher Größenordnung waren wie ihre Korrelationen mit den Intelligenzwerten, was bedeutet, daß die Unabhängigkeit von Intelligenz und Kreativität nicht gesichert ist. Am ehesten scheint die Trennung zu gelingen, wenn man Kreativitätstests in eine Spielatmosphäre, Intelligenztests dagegen wie üblich in

eine Prüfsituation einbaut. Doch das sind zusätzliche Bedingungen, die auch bei ganz anderen als Intelligenz- oder Kreativitätsleistungen einen maßgeblichen Einfluß auf die Ergebnisse haben dürften. Jedenfalls erscheint beim gegenwärtigen Forschungsstand die Gegensatzung von Intelligenz und Kreativität in der gängigen Form unangemessen. Auch die zunächst als elegante Lösung dieses Problems imponierende Hypothese einer Intelligenzschwelle (z. B. $IQ = 120$), oberhalb deren die Kovariation von Intelligenz und Kreativität verschwinden sollte (Mackinnon 1962; Torrance 1965 u. a.), ließ sich nicht bestätigen (Krause 1973).

Auch die Forschungsergebnisse über die Beziehung von *Kreativität und Schulleistung* sind widersprüchlich. In einigen Untersuchungen fand sich in bezug auf die Schulleistung kein Unterschied zwischen hochintelligenten und hochkreativen Gruppen (Getzels/Jackson 1962), in anderen ließ sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen Kreativitätsscores und Schulleistungswerten nicht nachweisen (Flescher 1963). Andernorts wurde eine Überlegenheit der Hochintelligenzgruppe in Schulleistungstests wie im Notendurchschnitt gegenüber der Gruppe der Hochkreativen festgestellt (Edwards/Tyler 1965), schließlich auch noch ein höherer Schulerfolg derer, die sowohl in Intelligenz- als auch in Kreativitätstests höchste Werte erreichten (Hasan/Butcher 1966), eine Gruppe, die bei Getzels/Jackson eliminiert war. Trotz dieser uneinheitlichen Befunde darf man jedoch erwarten, daß die Prognose von Schulleistungen durch die zusätzliche Verwendung von Kreativitätstests verbessert wird.

Die Überprüfung weiterer Probleme hat noch nicht zu eindeutigen Resultaten geführt. Die negative Einschätzung oder ignorierende Haltung gegenüber dem »störenden« kreativen Schüler und die Hochschätzung des »braven« konformistischen Intelligenzen (Getzels/Jackson 1962) finden sich in vergleichbarer Weise im außeramerikanischen Bereich nicht, sondern eher eine positive Beziehung zwischen Schulleistung, Kreativität und Bravheitseinschätzung (Hasan/Butcher 1966 in Schottland; Grote/Hajek u. a. 1969 und Krause 1973 in der Bundesrepublik). Offensichtlich spielen Schulform, Unterrichtsstil und Lehrerpersönlichkeit eine große Rolle, was in klassenspezifischen Differenzen der Mittelwerte für Schulangst und Abwehrtendenz und ihren Beziehungen zur Kreativität zum Ausdruck kommt; ebenso die Tatsache, daß sich die Lehrer in ihrem Urteil unterschiedlich stark an der sozioökonomischen Herkunft des Schülers orientieren (Krause 1973). Ob diese Kriterien mit der Kreativität nicht, wohl aber mit verbalen, jedoch auch anderen Intelligenzdimensionen nur in dem Versuch von Krause korrelieren, bedarf dringend einer Klärung.

Offensichtlich sind gerade auf diesem Gebiet noch eingehendere und methodisch einwandfreie Untersuchungen vonnöten, um die nicht ohne Ressentiment vorgetragenen Urteile über Schule, Unterricht, Lehrer im Verhältnis zur Kreativität zu überprüfen und auf eine solide Basis zu stellen. Es liegt auf der Hand, daß bei einer derart ungeklärten Ausgangslage die *pädagogischen Folgerungen* über Allgemeinheiten, die ohnehin jeder fähige Lehrer und Erzieher nach Möglichkeit beachtet, schwerlich hinausgelangen werden. Gerade diese noch sehr wenig spezifischen prinzipiellen Aussagen, etwa bei Torrance, haben zur Kritik herausgefordert. Andererseits sind Methoden des Kreativitätstrainings, wie z. B. die »synektische« oder das »brainstorming«, nur sehr begrenzt als unterrichtliche Techniken übernehmbar. Während »brainstorming« (Osborn 1957) eine Diskussionstechnik ist, bei der eine Gruppe versucht, für ein spezifisches Problem Lösungen dadurch zu finden, daß alle Gedanken, die spontan von den Mitgliedern geäußert werden, zunächst gesammelt und erst sehr viel später kritisch

gesichtet werden, verfolgt die »synektische« Methode (Gordon 1961) die Absicht, für neuartige Problemlösungen das Bewußtsein zu wecken und Einsicht in die zugrundeliegenden Faktoren zu gewinnen, nach den Prinzipien, das Fremdartige vertraut und das Vertraute fremd zu machen, und zwar durch Verwendung verschiedener Arten von Analogien. Der Wert solcher Methoden für bestimmte didaktische Zusammenhänge und unterrichtliche Situationen ist unbestritten, ebenso wie die Tatsache, daß die Kreativitätsproblematik wieder einmal den Anstoß zum Nachdenken über Lehrformen und Lernziele gegeben hat. Jedoch sollte man nicht übersehen, daß »Kreativitätstraining« zuerst für die industrielle Praxis entwickelt worden ist, was zumindest die Frage nahelegt, ob hier nicht erziehungsfremde ökonomische Prinzipien Pate gestanden haben. Eine andere Frage ist, ob mit dem Kreativitätsdekret im Sinne progressiver Unterrichtsgestaltung nicht ein neues Qualifikationskriterium gesetzt wird, das gerade den kritischen Experten weithin noch suspekter sein müßte als das Intelligenzkonzept. Die Vielgestaltigkeit der Kreativitätsforschung und Kreativitätspädagogik liegt begründet in der Unklarheit und Mehrdeutigkeit des Begriffs und der Definitionen von Kreativität, in den Unterschieden hinsichtlich der Voraussetzungen und Annahmen über kreatives Verhalten oder das, was als kreativ gilt, und schließlich den verschiedenartigen Forschungsstrategien zwischen und in den Arbeitsgruppen unterschiedlicher Orientierung. Divergenzen in den Bezugssystemen und Kommunikationsformen verstärken noch die Schwierigkeit, über die einzigartige Besonderheit menschlichen Verhaltens und Wirkens, die wir heute Kreativität nennen, Einigkeit zu erzielen in dem Bestreben, ihr in der pädagogischen Praxis die erwünschte Förderung angedeihen zu lassen.

GÜNTHER MÜHLE

→ Ästhetische Erziehung, Begabung – Intelligenz, Denken – Denkerziehung, Innovation, Leistung – Schulleistung – Leistungsmessung, Lernen, Selbsttätigkeit.

LITERATUR

- Anderson, H. H. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation*. New York: Harper 1959.
- Barron, F.: *The relationship of ego diffusion to creative perception*. In: Taylor, C. W. (Hrsg.): *Widening horizons of creativity*. New York: Wiley 1964.
- Edwards, M. P., L. E. Tyler: *Intelligence, creativity, and achievement in a nonselective public junior high school*. In: *Journal of Educational Psychology*. 56 (1965) 2, S. 96–99.
- Ewert, O. M.: *Phantasie und Intelligenz bei Jugendlichen*. Weinheim: Beltz 1967.
- Flescher, I.: *Anxiety and achievement of intellectually gifted and creatively gifted children*. In: *Journal of Psychology*. 36 (1963), S. 251–268. Deutsch in: Mühle, G., Ch. Schell (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. 3. Aufl. München: Piper 1973, S. 64–84.
- Fromm, E.: *The creative attitude*. In: Anderson, H. H. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation*. New York: Harper 1959, S. 44–54.
- Getzels, J. W., P. W. Jackson: *Creativity and intelligence*. London: Wiley 1962.
- Gordon, W. J. J.: *Synectics: The development of creative capacity*. New York: Harper 1961.
- Gowan, J. C.: *What makes a gifted child creative? – Four theories*. In: Gowan, J. C. (u. a.) (Hrsg.): *Creativity – its educational implications*. New York: Wiley 1967.
- Grote, J., G. Hajek (u. a.): *Untersuchungen zur Kreativität*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 15 (1969) 2, S. 135–171.
- Guilford, J. P.: *Creativity*. In: *American Psychologist*. 5 (1950), S. 444–454. Deutsch in: Mühle, G., Ch. Schell (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. 3. Aufl. München: Piper 1973, S. 13–36.
- Guilford, J. P.: *Basic problems in teaching for creativity*. In: Taylor, C. W., F. E. Williams (Hrsg.): *Instructional media and creativity*. New York: Wiley 1966. Teil 1 deutsch in: Mühle, G., Ch. Schell (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. 3. Aufl. München:

Piper 1973, S. 139–164. Hasan, P., H. J. Butcher: Creativity and intelligence. A partial replication with Scottish children of Getzels and Jackson's theory. In: *British Journal of Psychology*. 57 (1966), S. 129–135. Krause, R.: Kreativität. Untersuchungen zu einem problematischen Konzept. München: Goldmann 1972. Kubie, L. S.: Neurotische Deformation des schöpferischen Prozesses. Reinbek: Rowohlt 1966. = Rowohlts deutsche Enzyklopädie. Bd 244. Landau, E.: Psychologie der Kreativität. München: Reinhardt 1969. = *Psychologie u. Person*. Bd 17. Leary, T.: The effects of test feedback on creative experience. In: Taylor, C. W. (Hrsg.): *Widening horizons of creativity*. New York: Wiley 1964. Lowenfeld, V.: *Creative and mental growth*. 2. ed. New York: Macmillan 1952. MacKinnon, D. W.: The nature and nurture of creative talent. In: *American Psychologist*. 17 (1962), S. 484–495. MacKinnon, D. W.: Creativity: Psychological aspects. In: *International Encyclopedia of Social Sciences*. Vol. 3. New York: Free Pr. of Glencoe 1968. Maslow, A. H.: Creativity in self-actualizing people. In: Anderson, H. H. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation*. New York: Harper 1959, S. 83–95. Mednick, S. A.: The associative basis of the creative process. In: *Psychological Review*. 69 (1967), S. 220–232. Dt. in: Ulmann, G. (Hrsg.): *Kreativitätsforschung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1973, S. 287–304. = *Neue Wiss. Bibl.* Bd 59. Mooney, R. L.: A conceptual model for integrating. Four approaches to the identification of creative talent. In: Taylor, W. C., F. Barron (Hrsg.): *Scientific creativity: its recognition and development*. New York: Wiley 1963. Mühle, G., Ch. Schell (Hrsg.): *Kreativität und Schule*. 3. Aufl. München: Piper 1973. = *Erziehung in Wissenschaft und Praxis*. Bd 10. Oerter, R.: *Psychologie des Denkens*. Donauwörth: Auer 1971. Osborn, A. F.: *Applied imagination*. 2. ed. New York: Scribner's Sons 1957. Rogers, C. R.: Toward a theory of creativity. In: Anderson, H. H. (Hrsg.): *Creativity and its cultivation*. New York: Harper 1959, S. 69–82. Taylor, C. W. (Hrsg.): *Widening horizons of creativity*. New York: Wiley 1964. Torrance, E. P.: *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1962. Torrance, E. P.: *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1965. Ulmann, G.: *Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzepts*. Weinheim: Beltz 1968. Ulman, G. (Hrsg.): *Kreativitätsforschung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1973. = *Neue Wiss. Bibl.* Bd 59. Wallach, M. A., N. Kogan: *Modes of thinking in young children*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1965. Wellek, A.: *Die Polarität im Aufbau des Charakters*. 3. Aufl. Bern: Francke 1966. Wertheimer, M.: *Productive thinking*. New York: Harper 1945. Deutsch: *Produktives Denken*. 2. Aufl. Frankfurt: Kramer 1959. Yammamoto, K.: »Creativity« – A blind man's report on the elephant. In: *Journal of Counseling Psychology*. 12 (1965), S. 428–434.

Kritische Theorie

Kritisch nennt Max Horkheimer ein Verhalten, das, »weniger im Sinne der idealistischen Kritik der reinen Vernunft als in dem der dialektischen Kritik der politischen Ökonomie« (Horkheimer 1968, Bd. 2, 155), die Gesellschaft als Ganzes zum Gegenstand hat; es ist nicht darauf gerichtet, irgendwelche Mißstände abzustellen – diese erscheinen ihm als notwendig mit der Einrichtung des Gesellschaftsbaus verknüpft –, sondern es hat »die Veränderung des Ganzen zum Ziel« (a. a. O., 157). Formulierungen wie Programmatik der Kritischen Theorie, ja ihr Name selbst, sind Ausdruck der historischen Situation, in der sie entstand. Felix Weil hat es vermocht, gegen den heftigen Widerstand der Frankfurter Universität ein dieser Universität angegliedertes Institut zu gründen, an welchem das Studium des Marxismus unabhängig von parteipolitischen und ideologischen Bindungen betrieben werden sollte. Das war nicht ohne

Konzessionen zu verwirklichen. Nach dem Zeugnis von F. Weil ist selbst die dem Japanischen entlehene Bezeichnung »Institut für Sozialforschung« Bestandteil der schon von Weil zur Meisterschaft entwickelten »äsoptischen Sprache«, der es damals bedurfte, um dem Marxismus an der Universität die Türen zu öffnen. Doch welchem Marxismus? Die Kritische Theorie, wie sie dann von Max Horkheimer, seit 1931 Direktor des Instituts, und dem um ihn sich sammelnden Kreis in der »Zeitschrift für Sozialforschung« zu weltweiter Bedeutung gebracht wurde, führt eine Intention fort, die zum ersten Male von Georg Lukács und Karl Korsch in den zwanziger Jahren durch Rekurs auf Hegels dialektische Philosophie vorgetragen wurde und die sich sowohl gegen die sich abzeichnende Erstarrung der Theorie zu einem kanonisierten dialektischen Materialismus in der Sowjetunion wie die sozialdarwinistische Entstellung durch Kautsky in der deutschen Sozialdemokratie richtete; nämlich durch die Neuformulierung der philosophischen Gehalte das Kritische dieser Theorie erneut ins Bewußtsein zu heben.

Im Mittelpunkt der Kritischen Theorie steht ein Begriff von gesellschaftlicher Objektivität, der sich, obwohl an die dialektische Tradition anknüpfend, gleichermaßen gegen die Hegelsche Totalitätskonzeption wendet wie gegen eine Soziologie, die das gleiche, was bei Hegel zu einem gigantischen Subjekt aufgebläht wurde, zum Wesen des Sozialen schlechthin verkehrt: die verhärtete, Eigengesetzlichkeit aufweisende Welt verselbständigter Zwänge, die den Menschen als ein Festes, Undurchdringliches gegenübersteht und sie bis in ihre intimsten Lebensäußerungen hinein beherrscht und bestimmt. Hegel hat diesen Sachverhalt in seinem Begriff der Sittlichkeit in den »Grundlinien der Philosophie des Rechts« getroffen: »Ob das Individuum sei, gilt der objektiven Sittlichkeit gleich, welche allein das Bleibende und die Macht ist, durch welche das Leben der Individuen regiert wird. Die Sittlichkeit ist daher den Völkern als die ewige Gerechtigkeit, als an und für sich seiende Götter vorgestellt worden, gegen die das eitle Treiben der Individuen nur ein anwogendes Spiel bleibt«. Was bei Hegel Sittlichkeit heißt, die alles beherrschende Totalität, wird in der Kritischen Theorie – in methodischer Hinsicht als Vorrang des Objekts – zu einem Ansich der Freiheit. Adorno spricht geradezu von Gesellschaft als der noch nicht hergestellten selbstbewußten Einheit: Gesellschaft, synonym mit Entfremdungs- und Verblendungszusammenhang, darf nicht, affirmativ, vergötzt werden, sondern – und darin besteht die materialistische Wendung der Dialektik (mit den Worten von Marx: die Hegelsche Philosophie vom Kopf auf die Beine stellen) – muß als Produkt der lebendigen Menschen begriffen werden, die diese Form der Gesellschaft in dieser Gestalt der verhärteten Objektivität selbst noch hervorbringen. Die verselbständigte, zwanghafte Einheit, von den Menschen hervorgebracht, kann ebensosehr von ihnen abgeschüttelt werden: »Nichts sozial Faktisches, das nicht seinen Stellenwert in jener Totalität hätte. Sie ist allen einzelnen Subjekten vorgeordnet, weil diese auch in sich selbst ihrer contrainte gehorchen und noch in ihrer monadologischen Konstitution, und durch diese erst recht, die Totalität vorstellen ... Eine befreite Menschheit wäre nicht länger Totalität; ihr Ansichsein ist ebensosehr deren Unfreiheit, wie es sie über sich selbst als das wahre gesellschaftliche Substrat täuscht ... Totalität ist, provokatorisch formuliert, die Gesellschaft als Ding an sich, mit aller Schuld der Verdinglichung. Gerade aber weil dies Ding an sich noch nicht gesellschaftliches Gesamtsubjekt, noch nicht Freiheit ist, sondern heteronom Natur fortsetzt, eignet ihm objektiv ein Moment an Unauflöslichkeit ...« (Adorno 1969, 19 f.). Es ist dies ganz im Sinne der Marxschen Kritik

der politischen Ökonomie, die ebenfalls als Theorie konzipiert war, die sich als aufzuhebende verstand und die solange Gültigkeit hat, wie diese verkehrte, naturähnliche Form der gesellschaftlichen Einheit besteht, deren Theorie sie ist. Die Kritische Theorie hat an der Marxschen Kritik der politischen Ökonomie als der Darstellung der Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft, ihrer tragenden Struktur, festgehalten, wenngleich sie nie den Versuch unternommen hat, diese Theorie den veränderten Verhältnissen gemäß umzuformulieren oder gar konkrete Untersuchungen der sich verändernden Gesellschaft an ihrer Basis einzuleiten. Nicht zu Unrecht hat man Horkheimer und Adorno verschwiegene Orthodoxie vorgeworfen. Ein wesentliches Motiv der Marxschen Geldtheorie hat dabei Schlüsselcharakter für den Gesellschaftsbegriff der Kritischen Theorie: die im Tauschvorgang sich vollziehende reale Abstraktion von aller Besonderheit und die damit einhergehende Verkehrung des Abstrakten zu einem Ersten. Adorno faßt diesen Abstraktionsvorgang nicht als eine Formulierung durchschnittlicher Erwartungen, sondern als eine in der Sache selbst waltende Begrifflichkeit, die, obwohl ein Gedachtes, im emphatischen Sinne wirklicher ist als das konkret Sinnliche: »Die Abstraktheit des Tauschwerts ist a priori mit der Herrschaft des Allgemeinen über das Besondere, der Gesellschaft über ihre Zwangsmitglieder verbündet« (a. a. O., 21). Es ist dieser Sachverhalt, der es erlaubt, den Vorwurf des Idealismus gleichsam an die Sache weiterzugeben, denn »dieser vermittelnden Begrifflichkeit... gehorcht die Gesellschaft selbst, und sie liefert das objektiv gültige, vom Bewußtsein der einzelnen ihr unterworfenen Menschen ebenso sehr wie von dem Forscher unabhängige Modell als gesellschaftlich wesentlich Geschehenden« (Adorno in: Horkheimer/Adorno 1962, 216). Obwohl nur ein Gedachtes, ein Scheinhaftes, ist »jener Schein das Allerwirklichste, die Formel, nach der die Welt verhext ward« (a. a. O.). In subtilen Untersuchungen wird die fortschreitende Durchkapitalisierung der Welt, die zunehmende Herrschaft des Tauschwerts über den Gebrauchswert, bis in die von der unmittelbaren Sphäre der Reproduktion abgehobenen Bereiche verfolgt und in der Formel von der »verwalteten Welt« zusammengefaßt; gleichwohl hat diese nicht mehr den Status einer systematischen Theorie.

Dieser Gesellschaftsbegriff bestimmt auch das Verhältnis zur empirischen Sozialforschung. Horkheimer führt schon im Jahre 1933 aus, daß zwar Voraussagen mit hohem Wahrscheinlichkeitsgrad über gesellschaftliche Entwicklungen Prüfstein der Wissenschaftlichkeit der Soziologie sind, doch warnt er zugleich vor einer ungeschichtlichen Behandlung des Problems der Voraussage. Die ungeschichtliche Diskussion setzt sofort ein statisches Verhältnis zwischen Wissenschaft und ihrem Gegenstand, zwischen soziologischer Theorie und den gesellschaftlichen Vorgängen voraus. Demgegenüber hebt er hervor, daß der zu erreichende Wahrscheinlichkeitsgrad in der Voraussage nicht ausschließlich von der Tüchtigkeit des Soziologen abhängt, sondern ebenso sehr von der Struktur der gesellschaftlichen Verhältnisse seiner Epoche. Denn, und hierin knüpft Horkheimer an Giambattista Vicos Bestimmung der Wissenschaftlichkeit einer Wissenschaft an (derzufolge auch nur die der Geschichte diesen Status beanspruchen könne): je mehr die bedingenden Verhältnisse vom Willen und den vernünftigen Entschlüssen der Menschen abhängen, um so höher wird der Wahrscheinlichkeitsgrad der Voraussage. Sind Voraussagen nur sehr schwer zu machen, so spricht es nicht gegen die Wissenschaft (wie sie Vico versteht im Gegensatz etwa zu Descartes), sondern ist vielmehr darauf zurückzuführen, daß die gesellschaftlichen Vorgänge einem blinden Naturmechanismus ähnlicher sind als das Produkt menschlicher Freiheit. »Je mehr

das gesellschaftliche Leben den Charakter blinden Naturgeschehens verliert und die Gesellschaft Anstalten trifft, sich als vernünftiges Subjekt zu konstituieren, desto mehr sind auch die gesellschaftlichen Vorgänge mit Bestimmtheit vorauszusagen« (Horkheimer 1968, Bd. 1, 116). Diese Einsicht verändert aber zugleich den Charakter der Soziologie: aus einer kontemplativen Wissenschaft wird sie zum praktisch »politischen Streben nach Verwirklichung einer vernünftigen Gesellschaft« (a. a. O. 117). Ähnlich argumentiert Adorno. Die empirische Sozialforschung wird kritisch in dem Maße, indem sie ein Doppeltes in ihre Überlegungen einbezieht: daß ihre verdinglichte Methode, die Tatbestände mit größtmöglicher Objektivität festzuhalten, ebenso wenig ein Letztes, ein Ding an sich ist, wie jene, etwa von der Meinungsforschung ermittelten subjektiven Tatbestände, ein Letztes darstellen, sondern vielmehr Epiphänomene, verdinglichtes Denken, dessen Genese allererst zu untersuchen wäre. Denn wo die Verhärtung der gesellschaftlichen Verhältnisse die Menschen wahrhaft zu Objekten heruntergesetzt hat, sie auf die »Reaktionsweise von Lurchen« (Adorno/Horkheimer 1947, 50) reduziert hat (wie als Zwangskonsumenten von Massenmedien), paßt Meinungsforschung besser als eine verstehende Soziologie, die implizit ein identisches sinnhaftes menschliches Handeln voraussetzt. Die erforschten Gesetzmäßigkeiten beruhen auf der Gemeinsamkeit sozialen Reagierens, dem Resultat sozialen Drucks, und »nur darum vermag die empirische Sozialforschung in ihrer Konzeption des Mehrzahlbereichs so souverän über die Individuation sich hinwegzusetzen, weil diese bis heute ideologisch blieb, weil die Menschen noch keine sind. In einer befreiten Gesellschaft würde die Statistik positiv, was sie heute negativ ist, eine Verwaltungswissenschaft, aber wirklich eine zur Verwaltung von Sachen ... und nicht von Menschen« (Adorno in: Horkheimer/Adorno 1962, 214).

Substantielle Motive der neueren sozialwissenschaftlichen Diskussion über das Verhältnis von dialektischer Theorie und Positivismus werden von Horkheimer schon in seiner Antrittsvorlesung im Jahre 1931 über »Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung« angedeutet. Horkheimer hebt das unkritische Verhältnis der Sozialphilosophie zur Einzelwissenschaft hervor. Die von den einzelnen Disziplinen zutagegeforderten »Tatsächlichkeiten« werden von der Sozialphilosophie unangezweifelt hingenommen, während sie selbst es als ihre Aufgabe ansieht, »ihnen mehr oder minder konstruktiv, ... ›philosophierend‹, Ideen, Wesenheiten, selbständige Sphären des objektiven Geistes, Sinneinheiten, Volksgeister als ebenso ursprüngliche, ja als echtere Seinsbestände« gegenüberzustellen (Horkheimer 1931, 9). Diese unkritische Polarisierung kritisiert Horkheimer als zwei Seiten derselben Gestalt von Wissenschaftlichkeit, die auf die dem bürgerlichen Denker selbst nicht durchsichtige Stellung seiner selbst und seiner Funktion im Ganzen des arbeitsteiligen Reproduktionsprozesses der Gesellschaft zurückzuführen sind. Der Wissenschaftler, bis in seine »kompliziertesten Kalkulationen hinein Exponent des unübersichtlichen Mechanismus« (Horkheimer 1968, Bd. 2, 146), entwickelt ein Selbstbewußtsein, in dem er nicht die wirkliche Funktion seiner Tätigkeit reflektiert, sondern das sich aus Vorstellungen speist über das, »was die Theorie in der abgelösten Sphäre bedeutet, worin sie erzeugt wird« (a. a. O. 146). Diese abgehobene Sphäre ist in ihrer Selbständigkeit aber ebenso scheinhaft wie die Freiheit des Wirtschaftssubjekts in der bürgerlichen Gesellschaft. Dieses, aus der arbeitsteiligen Form des Reproduktionszusammenhangs hervorgehende falsche Selbstbewußtsein des bürgerlichen Gelehrten bedingt eine Verabsolutierung des – faktisch – auf Erwerb praktisch verwert-

baren Wissens gerichteten Verhaltens (und der damit notwendig verbundenen statischen Konzeption von Subjekt und Objekt im Erkenntnisprozeß) zur ausschließlichen Vorstellung von Wissenschaftlichkeit. Horkheimer nennt sie traditionelle Theorie, der, gleichsam spiegelbildlich, eine Philosophie entspricht, in der die aus diesem Wissenschaftsbegriff ausgeschlossenen Momente naturwüchsiger Vergesellschaftung in ebenfalls verkehrter Form als ein Letztes, Ansichseiendes dargeboten werden. In dieser doppelten Hypostasierung entdeckt Horkheimer die falsche Dualität von Individuum und Gesellschaft, in der die Gesellschaft, die sich »doch nur aus Individuen zusammensetzt« als ein »bewußtloses und insofern uneigentliches, jedoch tätiges Subjekt« (a. a. O., 149), also gleichsam hinter dem Rücken der Individuen und durch deren bewußte Tätigkeit hindurch, als einheitstiftendes Prinzip wirksam zeigt. Das Kantische Transzendentsubjekt ist, der Kritischen Theorie zufolge, nichts anderes als die einer frühen Entwicklungsstufe der bürgerlichen Gesellschaft entsprechende, sich selbst undurchsichtige Formulierung dieses Vorrangs des Allgemeinen vor den besonderen Individuen, ein Sachverhalt, der dann später, bei Hegel, als List einer weltgeschichtlichen objektiven Vernunft, zwar konkreter, aber nach wie vor in einer idealistischen Formulierung wiederkehrt.

Die Kritische Theorie begreift das Marxsche »Kapital« als materialistische Dechiffrierung dieser bisher nur in verkehrter Form konzipierbaren Gattungseinheit und zugleich als Darstellung jener Gesetze, welche diese naturähnliche menschliche Vorgeschichte an ihrer Basis bestimmen. Es sind aber auch diese Gesetze, die das weltgeschichtliche Subjekt produzieren, das diese starre Welt des Kapitalismus überwinden und sich als selbstbewußte, die gesellschaftliche Reproduktion in freier Assoziation bewußt regelnde Einheit konstituieren soll – das Proletariat. Mit der revolutionären Veränderung der Gesellschaft würde dann auch der bisherigen Philosophie und traditionellen Theorie nach Auffassung von Horkheimer und Adorno buchstäblich die Basis entzogen sein.

Die zentralen Gedankengänge der Kritischen Theorie wurden in einer historischen Situation formuliert, in der sich diese Theorie als Moment eines revolutionären Prozesses begreifen konnte: angesichts der Not des Proletariats war die Hoffnung auf eine gewaltsame Veränderung der Gesellschaft durchaus begründet. Die zunehmende Integration der Arbeiterklasse in die bürgerliche Gesellschaft ließ jedoch Praxis immer mehr zu einer Leerstelle in der Theorie werden, das herzustellende Gesamtsubjekt zu einer Art regulativer Idee. Die Theorie versteht sich schließlich als das übrig gebliebene richtige Bewußtsein eines sich hermetisch abdichtenden Systems: »Wenn die Rede heute an einen sich wenden kann, so sind es weder die sogenannten Massen, noch der einzelne, der ohnmächtig ist, sondern eher ein eingebildeter Zeuge, dem wir es hinterlassen, damit es doch nicht ganz mit uns untergeht« (Horkheimer/Adorno 1947, 307). Adorno vertrat auf dem 16. deutschen Soziologentag die Ansicht, daß mit der aus der Dynamik des Konkurrenzkapitalismus resultierenden staatsinterventionistischen Tätigkeit die Zeit der kohärenten Theorie ohnehin vorbei sei: systematische Theorie ist nur möglich in einer selbst systemähnlichen Welt – der des Liberalismus. »Die Irrationalität der gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur verhindert ihre rationale Entfaltung in der Theorie. Die Perspektive, daß die Lenkung der ökonomischen Prozesse an die politische Macht übergeht, folgt zwar aus der deduziblen Dynamik des Systems, ist aber zugleich eine zu objektiver Irrationalität hin. Das, nicht allein der sterile Dogmatismus ihrer Anhänger, dürfte erklären helfen, warum es längst zu keiner überzeugenden

Gesellschaftstheorie mehr kam« (Adorno 1969, 17). Allerdings hält er daran fest, daß die gegenwärtige Struktur nach wie vor nur mit Hilfe eines Begriffs kapitalistischer Gesellschaft zu erfassen sei; als Indiz nennt er Anonymität der Herrschaft; dann die Tatsache, daß sich alle Mitglieder der Gesellschaft als Rollenträger in deren Mechanismus einzuordnen und ohne Reservat nach ihm sich zu modeln haben; daß nach wie vor um des Profits willen produziert wird; daß die Bedürfnisse in einem von Marx nicht absehbaren Maße zu Funktionen des verselbständigten Produktionsapparats geworden sind. Die Verselbständigung des Systems sei angewachsen und hat einen Grenzwert erreicht, sich aber zugleich so verdichtet, daß die Perspektive auf eine andere Gesellschaft sich kaum noch gewinnen läßt: »Der Schein wäre auf die Formel zu bringen, daß alles gesellschaftlich Daseiende heute so vollständig vermittelt ist, daß eben das Moment der Vermittlung durch seine Totalität verstellt wird« (a. a. O., 25). Dieser sich totalisierenden Verstellung des Bewußtseins ist Herbert Marcuse unter dem Titel der zunehmenden Eindimensionalität nachgegangen. Produktivität und Wachstumspotential dieser Gesellschaft stabilisieren das System, indem eine Angleichung der Klassen stattfindet, die nicht auf ein Verschwinden derselben hindeutet, sondern vielmehr auf das »Ausmaß, in dem die unterworfenen Bevölkerung an den Bedürfnissen und Befriedigungen teil hat, die der Erhaltung des Bestehenden dienen« (Marcuse 1967, 28). Diese vordergründige Einebnung der Klassentrennung geht einher mit der systematischen Eliminierung der Zweidimensionalität bisheriger Gesellschaft, unter der Marcuse einen »Antagonismus zwischen Kultur und Wirklichkeit« versteht, der durch die »oppositionellen, fremden und transzendierenden Elemente der höheren Kultur« bedingt war, kraft deren »sie eine andere Dimension der Wirklichkeit bildete« (a. a. O., 76). Die klassische Form der Ideologie, die Marcuse ganz im Sinne des jungen Marx als verkehrte Gestalt der Wahrheit begriff, verschwindet, aber nicht Ideologie als solche – sie verändert ihre Gestalt, indem sie in der Wirklichkeit selbst aufgeht; die Wirklichkeit wird zu ihrer eigenen Ideologie und das Bewußtsein durch eine manipulativ hergestellte unmittelbare Identifikation mit dieser Gesellschaft völlig immun gegen seine eigene Falschheit. Es ist diese hermetische Abschließung der Gesellschaft, welche nach Marcuse zugleich den Charakter der Kritischen Theorie verändert: sie muß »als Rückfall von einer mit der geschichtlichen Praxis verbundenen Theorie in abstraktes, spekulatives Denken« (a. a. O., 17) erscheinen, als Rückentwicklung der Kritik der politischen Ökonomie zur Philosophie.

Diese Isolierung der Kritischen Theorie von der politischen Praxis sucht Habermas zu durchbrechen und den Zusammenhang von Theorie und Praxis durch eine Reformulierung der Theorie wieder herzustellen. Nach der ökonomischen und politischen Stabilisierung des Kapitalismus nach dem zweiten Weltkrieg muß diese Reformulierung mit einer umfassenden Selbstkritik der Kritischen Theorie einsetzen, die auch vor zentralen Theoremen der Marxschen Theorie nicht halt macht. So schränkt Habermas den Geltungsbereich der Basis-Überbau-Lehre, der Arbeitswerttheorie und des Ideologiekonzepts auf die Phase des liberalen Kapitalismus ein: mit zunehmender staatsinterventionistischer Tätigkeit und wachsender Interdependenz von Forschung und Technik, welche die Wissenschaft zur ersten Produktivkraft werden läßt (Habermas 1968a, 74 ff.), werden jene Konstellationen von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen zerstört, auf die sich die Marxsche Theorie allein bezog. Die veränderte Struktur kapitalistischer Reproduktion läßt sich nach Habermas mit den Marxschen Kategorien jedenfalls nicht mehr angemessen erfassen. Da die an der Erhaltung der

Produktionsweise haftenden Interessen nicht mehr eindeutig als Klasseninteressen lokalisierbar sind und sich nicht mehr Klassensubjekte als identifizierbare Gruppen gegenüber treten, scheinen Habermas Kategorien systemtheoretischer Entwürfe für die Analyse des kapitalistischen Reproduktionssystems angebracht zu sein. Wissenschaft und Technik ihrerseits werden zur neuen Legitimationsgrundlage einer Bewußtseinsform, die nicht mehr die alte Gestalt von Ideologie aufweist. Mit dem Verschwinden eindeutig lokalisierbarer Klassensubjekte verschwindet auch eine Form der Ideologie, die mit der Verschleierung praktischer Fragen das partielle Herrschaftsinteresse einer *bestimmten Klasse* rechtfertigt und zugleich das partielle Bedürfnis der Emanzipation auf *seiten einer anderen Klasse* unterdrückt. Die neue Gestalt der Ideologie – das technokratische Bewußtsein – trifft somit das emanzipatorische Gattungsinteresse als solches, denn mit der Einebnung des Unterschieds zwischen Praxis und Technik wird ein jenseits von Klassenkonstellationen liegendes Interesse verletzt, das an der Sprache als einer der fundamentalen Existenzbedingungen des Menschen selbst haftet: das Interesse an »Erhaltung einer intersubjektivität der Verständigung und Herstellung von herrschaftsfreier Kommunikation«. Das bedeutet zugleich, daß eine Reflexion, welche sich auf diese neue Ideologie bezieht, hinter ein historisch bestimmtes Klasseninteresse zurückgehen muß und den »Interessenzusammenhang einer sich selbst konstituierenden Gattung als solcher frei legen muß« (a. a. O., 91). Habermas entwirft eine Konzeption der menschlichen Gattungsgeschichte, in welcher der Fortschritt in der Naturbeherrschung, analog dem Marxschen Modell, einhergeht mit einer Abfolge verschiedener Gesellschaftsformationen, wobei jedoch, und darin sieht Habermas die entscheidende Differenz zu Marx, diese sich ablösenden Formen gesellschaftlicher Verhältnisse im Sinne einer Dialektik der Sittlichkeit zu begreifen sind, die nach dem Vorbild des erscheinenden Bewußtseins in der Hegelschen Phänomenologie zu verstehen ist. Von einem geschichtlichen Kulminationspunkt aus, in welchem sich die Menschheit in der Kritik eines letzten obsolet gewordenen Selbstbewußtseins von jeglicher ideologischer Verblendung befreit, läßt sich der Konstitutionsprozeß der Gattung rekonstruieren, in welchem einer bestimmten Entwicklungsstufe der Produktivkräfte bestimmte Klassenverhältnisse und damit eine bestimmte Verteilung des Mehrprodukts entsprechen. Die jeweilige Gesellschaftsformation bricht auf, wenn mit der Steigerung der Produktivkräfte das Mißverhältnis sichtbar wird zwischen »institutionell geforderter und objektiv notwendiger Repression« und damit die Unwahrheit einer sittlichen Totalität zu Bewußtsein kommt« (Habermas 1968b, 84). Vor diesem Hintergrund muß die Habermassche Ausschau nach möglichen Adressaten der Theorie und die Herstellung der Einheit von Theorie und Praxis in der gegenwärtigen historischen Situation gesehen werden. Da Wissenschaft zur ersten Produktivkraft geworden ist und in den Institutionen des Bildungswesens vermittelt wird, in denen aber zugleich jenes technokratische Bewußtsein reproduziert wird, in welchem der wissenschaftliche Fortschritt zur Legitimationsgrundlage geworden ist, kann hier ein Prozeß einsetzen, in welchem sich die unmittelbar und mittelbar an der Wissenschaft partizipierenden über die Struktur und Funktion ihres Bewußtseins inne werden: nämlich als Aufklärung über die Unterdrückung von Kommunikationsprozessen, deren Entbindung erst dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt eine vernünftige, mit den Bedürfnissen der Subjekte, die ihn betreiben, vereinbare Richtung zu geben vermag (Wellmer 1969, 146 f.). Damit verändert sich aber das Verhältnis von Kritischer und traditioneller Theorie: konnte die Auseinandersetzung zwischen beiden von Hork-

heimer noch als Ausdruck eines Klassenkonflikts verstanden werden, so muß dieses Verhältnis heute als konfligierendes gesehen werden, das auf dem Boden der Wissenschaft selbst ausgetragen werden muß.

HELMUT REICHELT

→ Arbeit, Bewußtsein, Dialektik, Emanzipation, Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Positivismus – Kritischer Rationalismus, System – Systemtheorie, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Adorno, Th. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus und Industriegesellschaft? Stuttgart 1969.
 Adorno, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1966. Adorno, Th. W.: Zur Metakritik der Erkenntnistheorie. Stuttgart: Kohlhammer 1956. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973. edition suhrkamp. Bd 623. Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968 a. = edition suhrkamp. Bd 287. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1968 b. = Theorie 2. Habermas, J.: Theorie und Praxis. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1963. = Politica. Bd 11. Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1962. = Politica. Bd 4. Horkheimer, M., Th. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer 1969. Horkheimer, M.: Kritische Theorie. Bd 1.2. Frankfurt a. M.: Fischer 1968. Horkheimer, M., Th. Adorno: Sociologica 2. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1962. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 10. Marcuse, H.: Der eindimensionale Mensch. 2. Aufl. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1967. = Soziologische Texte. Bd 40. Marcuse, H.: Kultur und Gesellschaft. Bd 1.2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1965. = edition suhrkamp. Bd 101. 135. Marcuse, H.: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1965. = Bibliothek Suhrkamp. Bd 158. Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1969. = Soziologische Texte. Bd 58. Schmidt, A.: Die »Zeitschrift für Sozialforschung«. München: Kösel 1970. Soziologische Exkurse. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1956. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 4. Wellmer, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 335.

Kultur – Zivilisation

Bei einem Überblick über Geschichte und Verwendung der Begriffe *Kultur* und *Zivilisation* in verschiedenen Sprach- und Kulturbereichen wird deutlich, daß es sich dabei nicht um innerhalb eines engeren wissenschaftlichen Kontexts, etwa einer Fachdisziplin, präzisierte Begriffe handelt, sondern um Formeln für vielfältige, ideologische Versuche der Erfassung »charakteristischer Weisen, Mensch zu sein« (Freyer). Auch die mit der Entwicklung des Kulturbegriffs untrennbar verbundene Methode des interkulturellen Vergleichs ist, wie z. B. die Arbeiten von M. Mead und C. Levi-Strauss zeigen, trotz aller beobachtungstechnischen Genauigkeit bzw. strukturtheoretischen Neutralität zunächst als eine Methode der Vertiefung, Reflexivierung des »Gesamterlebnisses« europäisch-abendländischer Kultur anzusehen. Aus solchen Gründen hat es vor allem in den Sozialwissenschaften oft Warnungen vor einem wissenschaftlichen Gebrauch der Begriffe *Kultur* und *Zivilisation* gegeben. Andererseits ist nicht einzusehen, weshalb beide Begriffe im Rahmen einer historischen Gesamtperspektive und bezogen

auf eine allgemeine gesellschaftstheoretische Konzeption nicht einen wissenschaftlichen Sinn erhalten können.

Während der Begriff der Kultur seinen modernen Bedeutungsgehalt vor allem im deutschen Sprachraum entwickelt hat, spielt der Begriff der Zivilisation anfänglich im Französischen und Englischen die größere Rolle. Zur Relation der beiden Begriffe um 1800 schreibt Kant: »Wir sind ... durch Kunst und Wissenschaft cultiviert, wir sind civilisiert ... zu allerlei gesellschaftlicher Artigkeit und Anständigkeit«. Im 19. Jahrhundert wird der Begriff der Zivilisation im Französischen meist im gleichen Sinne verwendet wie der Begriff der Kultur im Deutschen. Versuche eines differenzierten Gebrauchs finden sich vor allem in der frühen amerikanischen Soziologie. So unterscheiden L. F. Ward und A. Small – ausgehend von der deutschen Bedeutung des Begriffs Kulturgeschichte – zwischen *Kultur* als dem Gesamt der materiellen Bedingungen einer Gesellschaft unter Einschluß der geistigen Kultur der Primitiven (!) und *Zivilisation* als der spezifischen, auf ›Hochkulturen‹ beschränkten Fähigkeit zur Kontrolle und Verfeinerung menschlicher Antriebe durch die Gesellschaft (vgl. auch N. Elias). Die fast vollständige Umkehrung dieser Definitionen durch A. Weber, die ein Bedürfnis nach Profilierung einer eigenständigen deutschen Kultur innerhalb der westlichen Zivilisation im Zeitalter des Imperialismus widerspiegelt, ist ebenfalls von einigen amerikanischen Sozialwissenschaftlern aufgenommen worden. R. McIver etwa leitet daraus die Unterscheidung zwischen gesellschaftlichen Mitteln (Zivilisation) und gesellschaftlichen Zielen (Kultur) ab, die R. K. Merton beeinflußt hat und auch noch in T. Parsons Konzept eines vom ›Sozialsystem‹ abzuhebenden ›Kultursystems‹ fortwirkt. Die Entwicklung der Kulturanthropologie, insbesondere im angelsächsischen Raum, hat jedoch dazu beigetragen, daß beide Begriffe in zunehmendem Maße synonym verwendet werden und etwaige Differenzierungen des Bedeutungsgehalts innerhalb des Begriffs Kultur selbst stattfinden.

In Deutschland hat der Kulturbegriff eine besonders bewegte Geschichte hinter sich. Ein erstes Stadium wird durch die Ausfaltung der universalhistorisch-aufklärerischen Perspektive, wie sie mit Herder verbunden ist, gekennzeichnet. Schon hier dominiert ein Interesse an vergleichenden, sogar ethnographischen Studien, das allerdings oft zum ideologischen Interesse am Nachweis einer deutschen Nationalkultur führt. Ein zweiter Entwicklungsstrang, innerhalb der Philosophie des deutschen Idealismus, nimmt den Kulturbegriff im Zusammenhang der Problematik des Verhältnisses von Geist und Natur auf. Den Gegensatz zwischen der ›Rohigkeit der menschlichen Natur‹ und den ›Künsten der Kultur‹ steigert Fichte zu der Vorstellung, Kultur sei »die Übung aller Kräfte auf den Zweck der völligen Freiheit, der völligen Unabhängigkeit von allem, was nicht wir selbst, unser reines Selbst ist«. Hegels transzendente Geschichtsphilosophie läßt diesen Kulturbegriff ganz in das Konzept des objektiven Geistes einmünden. Seit ungefähr 1850 wird der Begriff der Kultur in Deutschland erneut zu einem zentralen Begriff der Geisteswissenschaften; diese Entwicklung kulminiert in den Schriften von Rickert, Spengler und A. Weber. In dieser Bewegung gewinnt der Kulturbegriff eine eigenständige theoretische Bedeutung insofern, als er nunmehr ganz deutlich auf eine bestimmte *Stufe gesamtgesellschaftlicher Organisation*, einen bestimmten Vergesellschaftungsgrad ideeller und materieller Elemente bezogen wird, also als die charakteristische menschliche Daseinsweise der ›Einheit von Produktion und Produziertem in der Bewegung‹ erscheint. Der Begriff der Kultur wird damit anschließbar an verschiedene allgemeine gesellschaftstheoretische Konzeptionen und

verliert tendenziell bereits die ideologische Färbung, die die genannten Denker ihm zusätzlich verschafft hatten.

Modernere Bestimmungen des Kulturbegriffs laufen darauf hinaus, daß mit ihm wesentliche Aspekte des ›überorganischen‹ Lebens menschlicher Gruppen zu erfassen seien: »Kultur besteht aus expliziten und impliziten menschlichen Verhaltensmustern, die mittels Symbolen erworben und tradiert werden. Diese Muster (einschließlich ihrer Verkörperung in Artefakten) stellen spezifische Errungenschaften menschlicher Gruppen dar. Der wesentliche Kern von Kultur besteht aus traditionellen (d. h. historisch überkommenen und ausgewählten) Ideen und den damit verbundenen Werten. Kultursysteme können einerseits als die Produkte menschlicher Handlungen betrachtet werden, andererseits sind sie Bedingungelemente für künftige Handlungen« (Kroeber/Kluckhohn). Diese Formel kann ergänzt werden durch den Hinweis darauf, daß die Interrelation und Interdependenz kultureller Formen fraglos zur Entwicklung gewisser universaler Gleichförmigkeiten in den menschlichen Sprachen, Handlungen und Artefakten führt. Dieser Aspekt ist durch den Strukturalismus betont, wenn nicht überbetont worden (C. Levi-Strauss). Die Problematik der kulturellen Variabilität und Individualität, wie sie z. B. im ›culture and personality‹-Ansatz (Kardiner) aufgenommen wurde, findet heute vor allem in den Vereinigten Staaten, auf der Grundlage erheblicher Fortschritte in der empirischen Kulturanthropologie, eine Fortentwicklung (C. Geertz). Dabei soll nicht verschwiegen werden, daß diese Intensivierung kultur-anthropologischer Forschungen stark von neo-kolonialistischen Interessen bestimmt wird (J. L. Horowitz). Diese Interessen deuten auf den materiellen Kern eines universalen Vergesellschaftungsprozesses kultureller Elemente, vor dessen Hintergrund es durchaus sinnvoll, wenngleich nicht harmlos ist, von Kultur als einer ›allgemeinen Kategorie der Natur, speziell der menschlichen Natur, vergleichbar den Kategorien Energie, Masse, Evolution‹ oder als einer ›intervenierenden Variable zwischen menschlichem Organismus und natürlicher Umwelt‹ (Kroeber/Kluckhohn) zu sprechen. Nur innerhalb eines solchen materialistischen Ansatzes kann Kultur sowohl in ihrer allgemeinen Dimension als auch im Sinne partikularer Kulturen, also als ein *System einander wechselseitig beeinflussender Elemente* begriffen werden, das den Stand der Produktivkraftentwicklung, die ideologische und symbolische Steuerung dieses Prozesses, die spezifischen daran gebundenen Verhaltensweisen sowie die erreichte Stufe wissenschaftlicher Erkenntnis umfaßt.

Die Schwierigkeit eines solchen Kulturbegriffs liegt darin, daß durch ihn allein die Bewegungskräfte und Gesetzmäßigkeiten gesellschaftlicher Entwicklung nicht bezeichnet, geschweige denn erklärt werden können. Er bleibt damit auf die Einfügung in eine allgemeine Gesellschaftstheorie, die insbesondere die klassenmäßige Bedingtheit kultureller Erscheinungen berücksichtigt, angewiesen.

In der Theorie und Praxis revolutionärer sozialer Veränderungen hat die Frage der Kultur immer einen bedeutenden Stellenwert gehabt. Neben den kulturevolutionären Bewegungen in der Sowjetunion und in der Volksrepublik China interessiert gegenwärtig vor allem eine ›kulturevolutionäre‹ Tradition in spätkapitalistischen Gesellschaften, wie sie durch Namen wie W. Reich, E. Fromm, H. Marcuse, M. Horkheimer, Henri Lefebvre und J. Habermas repräsentiert wird. Diese Kulturkritiker sehen im modernen Kapitalismus eine übermächtige Tendenz zur universalen Ausdehnung von Entfremdungserscheinungen: der Kapitalismus verwandele die Totalität des sozialen und kulturellen Lebens in eine Herrschaftsmaschinerie, in der jegliche Subjek-

tivität über die Formen ursprünglicher ökonomischer Ausbeutung und politischer Unterdrückung hinaus zu »verdinglichter Objektivität« werde. »Die Situation des Kapitalismus ist nicht allein eine Frage der ökonomischen oder politischen Krise, sondern eine Katastrophe im Wesen des Menschen« (H. Marcuse). Aus dieser Einschätzung leiten diese Theoretiker eine Strategie der permanenten Kulturrevolution des Alltagslebens ab, die sich auf Einsichten der Psychoanalyse und der Soziolinguistik stützt und vor allem auf emanzipatorische Prozesse im Bereich des Konsumverhaltens, der Sexualität und der interpersonellen Kommunikation setzt. Alles in allem entwickelt sich hier ein positives Verhältnis großer Teile der bürgerlichen Intelligenz zum Marxismus, ohne daß allerdings bereits ein eindeutiger Klassenstandpunkt erreicht wird. Vielmehr zeigt gerade die Auffassung von »Kulturrevolution«, daß hier noch einmal der idealistische Fehler der Verabsolutierung von Kultur wiederholt wird.

H. J. KRYSMANSKI

→ Anthropologie, Gesellschaft, Materialismus.

LITERATUR

- Elias, N.*: Über den Prozeß der Zivilisation. 2. Aufl. Bern u. München: Francke 1969.
Freyer, H.: Theorie des gegenwärtigen Zeitalters. Stuttgart: Dt. Verl. Anst. 1955.
Geertz, C.: The interpretation of cultures. 1973. *Gehlen, A.*: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Athenäum Verl. 1964.
Greverus, I. M.: Kulturbegriffe und ihre Implikationen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie u. Sozialpsychologie. 23 (1971), S. 283–303. *Habermas, J.* (Hrsg.): Antworten auf Herbert Marcuse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 263.
Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als »Ideologie«? In: Merkur. 22 (1968) 7, S. 591–610. *Horowitz, I. L.*: The rise and the fall of Project Camelot. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology 1967. *Kardiner, A.*: The individual and his society. Oxford: Columbia Univ. Pr. 1939. *Kroeber, A. L.* (u. a.): Culture. A critical review of concepts and definitions. New York: Random House 1963. *Levi-Strauss, C.*: Anthropologie structurale. Paris: Plon 1958. *Malinowski, B.*: Eine wissenschaftliche Theorie der Kultur und andere Aufsätze. Zürich: Pan Verl. 1949. = Internationale Bibliothek f. Psychologie u. Soziologie. Bd 8. *Marcuse, H.*: Kultur und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1965. = edition suhrkamp. Bd 101. *McIver, R.*: Society. Its structure and changes. New York: Smith 1931. *Merton, R. K.*: Social theory and social structure. New York: Free Pr. 1968. *Parsons, T.*: The social system (1951). New York: Free Pr. 1964. *Rickert, H.*: Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. Ein Vortrag. Freiburg i. Br. 1899. *Schneider, P.*: Die Phantasie im Spätkapitalismus und die Kulturrevolution. In: Kursbuch. 16, 1969. *Spengler, O.*: Der Untergang des Abendlandes. Umriss und Morphologie der Weltgeschichte. Bd 1.2. München: Beck 1922–23. *Weber, A.*: Kulturgeschichte als Kultursoziologie (1935). Stuttgart: Dt. Bücherbund 1963.

Kybernetik und Pädagogik

1. Begriff der Kybernetik

Das Wort Kybernetik (kybernétés) bezeichnet ursprünglich die Kunst des Lotsen, ein Schiff trotz Wind und Meeresströmungen an sein Ziel zu bringen. Dazu muß der Lotse immer wieder den »Ist-Wert« des Schiffes bestimmen, ihn mit dem »Soll-Wert« vergleichen und eine Steuerungsstrategie ermitteln. Nach demselben Prinzip der Ziel-

Erreichung durch ständig korrigierte Steuerung, der »Regelung«, funktionieren Thermostat, Rakete, Wasserstandsregler etc. Regelung wird dann notwendig, wenn der Prozeß der Zielerreichung in offenen, d. h. Störungen unterliegenden Systemen verläuft; sie ist durch fünf Instanzen gekennzeichnet: 1. Soll-Wert (er wird gesetzt und ist damit dem Regelungsprozeß vorgegeben), 2. Regler (er vergleicht den Ist-Wert mit dem Soll-Wert und entwickelt eine Strategie zur Steuerung der Regelgröße), 3. Stellglied (es führt die Steuerung durch), 4. Regelgröße (sie ist die zu steuernde Größe, die immer zugleich von »Störgrößen« beeinflusst wird), 5. Meßfühler (er stellt den jeweiligen Ist-Wert fest). Regelung ist somit ein spezieller Rückkopplungsprozeß; sie läßt sich auch als »Regelkreis« darstellen. Charakteristisch für die kybernetische Technik ist die Automation der Lotsenfunktion. H. Schmidt (1965) spricht von der »methodischen Vollendung der Technik«: Der Mensch braucht nur noch Ziele zu setzen, erreicht werden diese Ziele automatisch. Regelungsvorgänge gibt es auch in der belebten Natur: Aufrechterhaltung der Körpertemperatur, Atmung, zielgerichtete Bewegungen usw.; es handelt sich somit um ein gemeinsames Prinzip in Technik und Biologie. Dasselbe gilt für die Verarbeitung von Information. Wiener (1963) definierte Kybernetik daher als »das gesamte Gebiet der Regelungstechnik und der Informationstheorie, ob bei Maschine oder Lebewesen«.

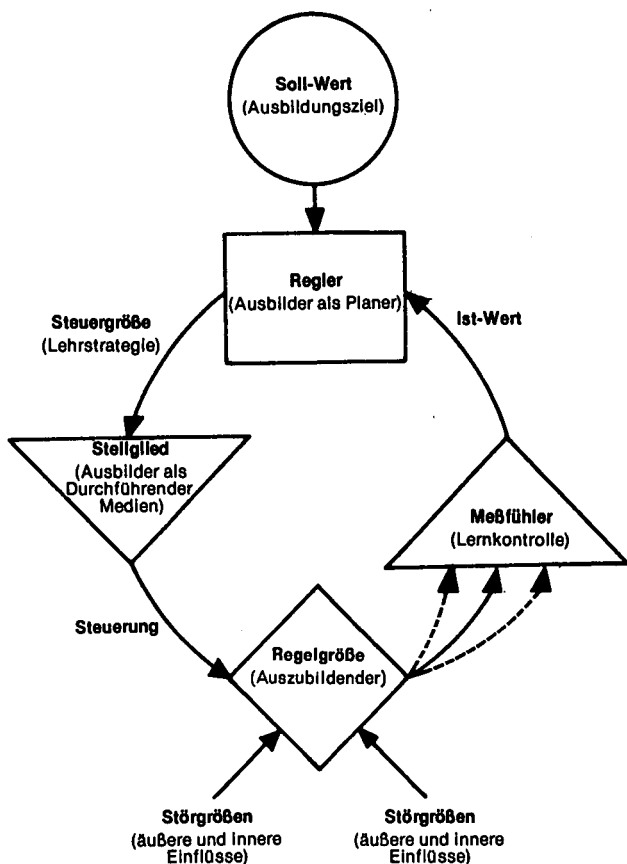
Stellt man die Kybernetik als *gemeinsames Prinzip* heraus, so wird die Definition »Brücke zwischen den Wissenschaften« (Frank 1964) verständlich; betont man die *Ursprünglichkeit* der organischen Regelung und Informationsverarbeitung, so gelangt man zu der Definition von Kybernetik als »Technik des Lebendigen« (v. Cube 1970) und deren maschineller Verwirklichung. Kybernetik wird so zur Wissenschaft und Technik der Zielerreichung schlechthin (Ducrocq 1959).

II. Der didaktische Prozeß als Regelungsvorgang

Sowohl in der Umgangssprache als auch in der Fachliteratur wird – bei den verschiedensten inhaltlichen Auffassungen – unter Erziehung, Bildung oder Ausbildung ein Vorgang verstanden, in dem ein Erziehungs-, Bildungs- oder Ausbildungs-Objekt (Adressat) unter ständiger Korrektur zu einem Verhaltensziel gesteuert wird. Die ständige Korrektur ist deswegen erforderlich, weil der Adressat stets unberechenbaren inneren oder äußeren Einflüssen unterliegt. Ausbildung ist somit ein zielersteuernder Prozeß in einem offenen System, d. h. ein Regelungsprozeß. Der Soll-Wert wird von Vertretern der Gesellschaft oder einzelnen Personen gesetzt; der Regler ist der Ausbilder, der die jeweils optimale Strategie entwickelt; die Stellglieder sind die Medien, die zur Steuerung des Adressaten dienen; die Meßfühler bestehen in der Beobachtung, Messung und Diagnostizierung des auf einen Steuerungsvorgang folgenden Verhaltens des Adressaten. Der Prozeß setzt sich solange fort, bis das Ausbildungsziel erreicht ist. Selbstverständlich muß beim didaktischen Prozeß – wie bei jeder Regelung – das Ziel genau angegeben und prinzipiell erreichbar sein. Eine Änderung des Lernziels hat eine entsprechende Änderung des didaktischen Prozesses zur Folge.

III. Der Begriff der kybernetischen Didaktik

Unter Erziehungswissenschaft (Pädagogik) werden zwei Disziplinen subsumiert: Normenkritik oder Zielanalyse als Untersuchung der Erziehungsziele nach den Kriterien der Widerspruchsfreiheit, der Überprüfbarkeit, der historischen oder gesellschaftlichen Zusammenhänge etc. und Didaktik als die Erstellung optimaler Strategien und



Steuerungstechniken zur Erreichung gegebener Erziehungs- oder Lernziele. Dabei ist festzuhalten, daß es in jeder wissenschaftlichen Didaktik um eine solche Optimierung geht, d. h. – bei sonst konstanten Bedingungen – um die Minimalisierung des zur Zielerreichung erforderlichen Zeitaufwandes. Die Grenzen der Exaktheit liegen dabei in der Unmöglichkeit einer genauen Wiederholung didaktischer Situationen. Innerhalb der Didaktik lassen sich zwei Bereiche unterscheiden: Im ersten geht es um die Steuerungsmöglichkeiten und -wirkungen verschiedener Methoden und Medien überhaupt, im zweiten um die optimale Erreichung gegebener Lernziele.

Die Tatsache, daß sich der didaktische Prozeß als Regelungsvorgang darstellen läßt, bedeutet zunächst nur, daß sich kybernetische Begriffe und Modelle zur adäquaten Beschreibung didaktischer Vorgänge eignen. Der wissenschaftliche und technische Beitrag der kybernetischen Didaktik wird in zwei Disziplinen erbracht: in der Informationsdidaktik als Anwendung kybernetischer Methoden wie Informationstheorie oder Algorithmentheorie bei der Aufstellung optimaler Strategien und Steuerungstechniken und in der didaktischen Automation als Automatisierung der Reglerfunktion und damit u. U. des gesamten Prozesses der Lernzielerreichung.

IV. Informationsdidaktik

Der Begriff der Information (im kybernetischen Sinne) stammt aus der Nachrichtentechnik und der automatischen Nachrichtenverarbeitung. Hier wird die »Information« eines Zeichens als die Minimalzahl der zu seiner Codierung erforderlichen Dualschritte oder »bit« (binary digit = Zahl im Zweiersystem) definiert. Da die menschliche Kommunikation an die Übermittlung von Zeichen gebunden ist (Buchstaben, Ziffern, Töne, Gebärden usw.), läßt sich die Informationstheorie auch auf Vorgänge des menschlichen Lernens und Lehrens anwenden. Dabei erweist sich Lernen – z. B. die Speicherung von Information, das Wahrscheinlichkeitslernen oder die Bildung größerer Informationseinheiten (Superzeichen) – als Abbau subjektiver Information (v. Cube 1968).

Die Informationsdidaktik besteht in der Anwendung der Informationstheorie und der Algorithmentheorie auf den Gegenstandsbereich der Didaktik, d. h. auf die Konstruktion optimaler Lehrstrategien. Im einzelnen lassen sich dabei drei Aufgabenbereiche unterscheiden: die optimale Darstellung von Information, die Aufstellung redundanz-erzeugender Verfahren, und die Entwicklung der Lernfähigkeit in der Weise, daß ein beschleunigter Informationsabbau erfolgt. Als Beispiel aus dem erstgenannten Bereich kann die Strukturierung von Texten dienen. Hier wird bewiesen, daß eine gegebene objektive Information für den Lernenden verschiedene Beträge an subjektiver Information besitzen kann, und daß sich auf syntaktischer Ebene eine Darstellung mit einem Minimum an subjektiver Information ermitteln läßt (v. Cube 1968; Weltner 1970). Beweise für die informationsabbauende Funktion von Algorithmen bringen u. a. Landa (1969) und Itelson (1967); Möglichkeiten, die Lernfähigkeit – z. B. die Bildung von Superzeichen – im Sinne eines beschleunigten Abbaues subjektiver Information zu trainieren (Lernen des Lernens), sind noch wenig erforscht.

V. Didaktische Automation

Teile des didaktischen Prozesses werden schon seit langem automatisiert: Man denke an Bücher, Bildreihen, Filme, Modelle, Tests u. ä. Die Automatisierung der Reglerfunktion wird jedoch erst durch den programmierten Unterricht geleistet. Seine Anfänge gehen auf die Amerikaner Pressey, Skinner und Crowder zurück.

Der programmierte Unterricht automatisiert die Darbietung von Informationsschritten, die gezielte Aufforderung an den Adressaten, sich zu äußern, die Festsetzung vorgesehener Reaktionen des Adressaten, sowie die Lehrstrategien und Steuerungsimpulse, die den vorgesehenen Ist-Werten entsprechen.

Als Vorteile des programmierten Unterrichts werden – neben der Automatisierung als solcher – meist folgende genannt: ständige Aktivität des Lernenden, Individualität des Lernprozesses, häufige Lernkontrollen und Erfolgserlebnisse, starke Motivation etc. Diese Vorteile könnten jedoch prinzipiell auch im Einzelunterricht eines Lehrers erzielt werden; typisch für die didaktische Automation sind vielmehr die eingebauten optimalen Strategien und Steuerungstechniken. Hierdurch kann ein hoher Lernerfolg erreicht und weitgehend auch garantiert werden.

Bei allen Vorteilen automatischer Lehrsysteme darf man einen unaufhebbaren Mangel nicht übersehen: die mangelhafte Feststellung der Ist-Werte der Adressaten. Kein Automat kann die Fülle der möglichen Reaktionen des Adressaten erfassen. Der Mensch ist immer auch originell, spontan, unvorhersehbar. Hier liegt eine absolute Grenze der didaktischen Automation. Will man diesen Mangel vollautomatischer

Lehrsysteme aufheben, so muß die Automation im Ist-Wertbereich unterbrochen und durch eine Kommunikationsphase ersetzt werden. Nur der Lehrer oder die Mitglieder der Lerngruppe können (als gleichwertige Systeme) die unterschiedlichen Reaktionen der Adressaten erfassen und solange verarbeiten, bis der jeweilige richtige Ist-Wert als strategischer Punkt des didaktischen Prozesses von allen Adressaten erreicht ist. Moderne Formen der didaktischen Automation versuchen, die Kommunikationsphasen in der einen oder anderen Weise in die programmierte Strategie zu integrieren.

VI. Gesellschaftliche Funktion der kybernetischen Didaktik

Entsprechend der Aufteilung der kybernetischen Didaktik in die drei Bereiche: grundlegende kybernetische Modelle, Informationsdidaktik und didaktische Automation lassen sich drei gesellschaftliche Funktionen festhalten: Die Erkenntnis, daß jeder didaktische Prozeß ein Regelungsvorgang ist, verdeutlicht die Tatsache, daß es sich bei der Setzung, der Analyse und der Erreichung von Zielen um ganz unterschiedliche Prozesse handelt. Die Setzung der Ziele erfolgt durch persönliche Wertentscheidungen; als solche entziehen sie sich wissenschaftlicher Kategorien. Die Forderung beispielsweise, zum christlichen oder zum sozialistischen Menschen zu erziehen, kann weder wahr noch falsch sein. Zielanalyse dagegen und Zielerreichung sind wissenschaftlich durchführbar. Aus diesem Sachverhalt folgt nicht etwa – wie manche Kritiker der kybernetischen Didaktik sagen – eine Abstinenz von der Zielfrage, es folgt daraus vielmehr die Einsicht, daß die Setzung der Ziele ausschließlich in politischer Verantwortung erfolgt. In einer Demokratie trägt diese Verantwortung jeder Bürger, nicht nur der Wissenschaftler.

Informationsdidaktik und didaktische Automation erweisen sich als präzise Instrumente zur Erreichung gesellschaftlicher Ziele. Selbstverständlich können diese Instrumente prinzipiell für alle erreichbaren Ziele überhaupt benutzt werden.

Die didaktische Automation führt zu einem speziellen gesellschaftlichen Problem: Eine vollautomatische Didaktik ist streng lernzielorientiert; sie unterbindet die freie Kommunikation. Es erhebt sich daher die Frage, inwieweit die didaktische Automation begrenzt werden muß, um Kommunikation (als politischen Soll-Wert) zu realisieren.

FELIX VON CUBE

→ Curriculum – Didaktik, Kommunikation, Lernen, Medien (–Didaktik), Mitbestimmung, Selbsttätigkeit, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

- Correll, W.: *Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken*. 4. Aufl. München, Basel: Reinhardt 1969. Cube, F. v.: *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1968. Cube, F. v.: *Technik des Lebendigen*. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1970. Cube, F. v.: *Didaktische Automation zwischen Politik und Pädagogik*. In: *Die Deutsche Schule*. 65 (1973) 9, S. 600–607. Ducrocq, A.: *Die Entdeckung der Kybernetik*. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1959. Frank, H.: *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. 2. Aufl. Baden-Baden, Paris: Agis-Verl. 1969. Frank, H. (Hrsg.): *Kybernetik – Brücke zwischen den Wissenschaften*. Frankfurt/M.: Umschau-Verl. 1962. Itelson, L. B.: *Mathematische und kybernetische Methoden in der Pädagogik*. Berlin: Volk u. Wissen 1967. Landa, L. N.: *Algorithmierung im Unterricht*. Berlin: Volk u. Wissen 1969. Schmidt, H.: *Die anthropologische Bedeutung der Kybernetik*. Quickborn: Schnelle 1965. Weltner, K.: *Informationstheorie und Erzie-*

hungswissenschaft. Quickborn: Schnelle 1970. Wiener, N.: Kybernetik. Düsseldorf: Econ Verl. 1963. Zielinski, J. u. W. Schöler: Pädagogische Grundlagen der programmierten Unterweisung unter empirischem Aspekt. Ratingen: Henn 1964.

Lehrer – Lehrerbildung

A. Lehrer

Die Berufsbezeichnung Lehrer wird weithin verwandt, um die Personen zu bezeichnen, die an Kinder, Jugendliche oder Erwachsene berufsmäßig Unterricht erteilen. Daneben sind Berufsbezeichnungen im Gebrauch, die eine besondere Aufgabe (z. B. Sonderschullehrer) oder die Tätigkeit in einer besonderen Schulart (z. B. Realschullehrer, Studienrat) bezeichnen. Es wächst die Einsicht, die übergreifenden Aufgaben zu betonen: Alle Lehrer sind Lehrer (Robinson).

I. Geschichte

Die Sozialgeschichte des Lehrerberufs zeigt ganz unterschiedliche Ausprägungen der Lehrerberufe; sie sind gebunden an die Entwicklung der pädagogischen Institutionen und an die Schulträger. Übergreifend ist zunächst die Bindung an ein kirchliches Amt: der spätere Volksschullehrer als Küster, der Gymnasiallehrer als säkularisierter Klerus (Lemberg). Der Absolutismus übernimmt zwar das Schulwesen in die staatliche Regie, läßt aber die Lehrer in den jeweiligen Abhängigkeiten der Gemeinden oder der Kirche. Das 19. Jahrhundert bringt die Verbeamtung durch den Staat; Volksschullehrer und Gymnasiallehrer wurden somit nicht nur Träger eines Amtes, sondern auch Amtsträger des Staates. – Im Zuge des weiteren Ausbaues des Schulwesens traten weitere Lehrergruppen auf: Realschullehrer, Lehrer an beruflichen Schulen, Sonderschullehrer.

II. Rechtliche Stellung

Das Lehrerrecht läßt sich nur als systembezogenes »relatives« Recht einleuchtend darstellen (Stock). Auszugehen ist von der Einbindung des Lehrerstandes in das Berufsbeamtentum, die dem Lehrer eine gewisse geistige Unabhängigkeit und wirtschaftliche Sicherheit brachte. Darüber hinaus wurden dadurch ungefähr gleiche Anforderungen durch Prüfungen (1. und 2. Staatsprüfung) und Besichtigungen (etwa vor der Anstellung auf Lebenszeit) gewährleistet. – Das Lehrerrecht ist vor allem an das Schulrecht und an die obersten Zielsetzungen der Schule gebunden; hier finden sich auch die Grenzen für die pädagogische Freiheit des Lehrers: Sie deckt nicht ein Propagieren privater Lehrerüberzeugungen über ein Verhaltensregulativ hinweg, das im einzelnen aus dem obersten Schulzweck zu entwickeln ist (Stock). Darüber hinaus ist besonders im Zuge einer Demokratisierung der Schule das Recht des Lehrers durch das Recht der Schüler und Eltern zu relativieren.

III. Standesvertretung

Zur Durchsetzung berufsspezifischer Interessen, insbesondere wegen Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Besoldung haben sich schon im 19. Jahrhundert Standesvertretungen gebildet, die an den einzelnen Schularten, aber auch am Geschlecht bzw. an der Konfession orientiert waren. In jüngster Zeit erfolgten Zusammenschlüsse

zu größeren Dachorganisationen unter Beibehaltung regionaler oder auch schulartenspezifischer Gliederungen: Deutscher Lehrerverband im Deutschen Beamtenbund und bereits nach dem 2. Weltkrieg: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im Deutschen Gewerkschaftsbund.

IV. Selbstverständnis des Lehrers

Eine Reihe von Untersuchungen (Kob; Kratzsch/Vathke/Bertlein; Schefer) zeigen das gebrochene Verhältnis der Lehrer zu ihrem Beruf. Kennzeichnend dafür ist der Versuch, das Selbstbewußtsein durch andere Motivationen zu stärken: Der Gymnasiallehrer versteht sich vorwiegend als Fachwissenschaftler, der ehemalige Volksschullehrer kompensiert den Umgang mit Unmündigen durch außerschulische Aktivitäten. Im Gegensatz zu ideologisch fixierten Gesellschaftssystemen, in denen der Lehrer bei einer Identifikation mit der herrschenden Ideologie hohes Ansehen genießt, wird in einem offenen Gesellschaftssystem die Unsicherheit der Lehrer durch die Konfrontation mit den vielfältigen Interessengruppen verstärkt.

V. Professionalisierung des Lehrerberufs

Die Orientierung an den idealistischen Lehrerbildern der Pädagogischen Reformbewegung (Gaudig, Kerschensteiner, Spranger u. a.), die zu einer relativ gemeinsamen Berufsauffassung führte, ist abgeklungen. In den 60er Jahren entwickelte sich für alle Schularten ein neuer Typ des Lehrers, der sich nüchtern an den Sachaufgaben orientierte und eine Begrenzung der Zielsetzung verlangte. In diesem Sinne ist auch die Beschreibung der Berufsaufgaben durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats zu verstehen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Die wachsende Verwissenschaftlichung der Aufgaben in der Schule im Blick auf die Unterrichtsmethoden und auf die zu vermittelnden Inhalte führte zu einer stärkeren Bindung aller Lehrer an die Wissenschaften. Damit wurde der Prozeß der Professionalisierung eingeleitet, d. h. in Analogie zum Arztberuf wird der Lehrerberuf durch profunde erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Sachkenntnisse charakterisiert (Reinhardt). Dieser Prozeß wird zur Zeit überlagert durch eine Politisierung des Verständnisses vom Lehrerberuf.

VI. Pädagogische Theorie des Lehrers

Eine fundierte umfassende pädagogische Theorie des Lehrers liegt noch nicht vor; verschiedene Ansätze zeigen Probleme, Deutungen und Intentionen (Beckmann, Döring, Kramp, Mollenhauer, Nipkow). Von der Soziologie wurden die Aufgaben des Lehrers besonders unter dem Rollenbegriff untersucht. – Daneben gibt es eine Vielzahl von Einzeluntersuchungen, die im einzelnen hilfreich, aber in der Absolutsetzung auch gefährlich sein können. Abgesehen von Untersuchungen über Einstellungen, Erwartungen des Lehrers (Müller, Niemann, Schusser) liegen eine Reihe von soziologischen Untersuchungen über Situation und Selbstverständnis des Lehrers vor (Gahlings/Moering; Kratzsch/Vathke/Bertlein; Schefer; Schuh). – Insbesondere durch die Untersuchungen von Tausch/Tausch sind die Erziehungsstile des Lehrers in den Blick gekommen, und ist die Spannung zwischen gefordertem professionellen Verhalten und eigenem Persönlichkeitsstil bewußt geworden. – Ungelöst ist das Problem der »schichtenspezifischen Form des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse« (Oevermann); durch diese und andere Untersuchungen (Bernstein, Spanhel)

wurde die Bedeutung der Sprachbarrieren für die individuelle Förderung erkannt; die gezogenen praktischen Folgen sind durch Nichtbeachtung der Polarität zum Teil bedenklich. – Von besonderer Bedeutung sind die Untersuchungen über den Einfluß der Einstellungen und Erwartungen des Lehrers auf die Schülerleistungen (Gerner, Höhn). – Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines realistischen Lehrerbildes wurden Untersuchungen über die Störfaktoren des Lehrerberufs (Schuh) wichtig; abgesehen von Veröffentlichungen verschiedener Lehrerverbände liegen Untersuchungen über Arbeitsplatzanalysen nur in Ansätzen vor (Beckmann); die Kultusministerkonferenz hat eine solche 1973 in Auftrag gegeben.

VII. Offene Probleme

Recht und Grenzen der Freiheit des Lehrers bei der Erfüllung seiner Aufgaben. – Politische Rolle des Lehrers. – Bedeutung des Lehrers bei der Entwicklung neuer Curricula bzw. Rahmenrichtlinien. – Lehrerrolle und Entwicklung der Unterrichtstechnologie. – Der Lehrer und seine Berufswissenschaften. – Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern. – Beschreibung der Qualifikationen erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Art für ein Lehramt.

B. Lehrerbildung

Der Begriff »Lehrerbildung« umfaßt ein Programm: Er meint die Ausbildung der Lehrer aller Schularten und Schulstufen und eine berufsbezogene Ausbildung im Gegensatz zu einer allgemeinen Menschenbildung im Sinne der Lehrerbildung. Damit sollen in einem bereits begonnenen Prozeß die geschichtlich bedingten, völlig unterschiedlichen Formen der Ausbildung der verschiedenen Lehrerarten unter Anerkennung spezifischer und Betonung der übergreifenden Aufgaben inhaltlich und institutionell überwunden werden.

I. Voraussetzungen

Lehrerbildung ist gebunden an das jeweilige Schulsystem; die derzeitige Tendenz zeigt eine Entwicklung zu einer Stufenschule und zu einer Überwindung der Trennung des allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesens. Eine Übereinstimmung über die Berufsaufgaben des Lehrers ist zur Zeit nicht zu erkennen: Lehrer als Vertreter eines wissenschaftlichen Faches, Lehrer als »Fachmann für Erziehung und Unterricht«, Lehrer als politischer Faktor.

II. Bildungspolitische Entwicklung

1970 gab die Bildungskommission des Bildungsrates in ihrem Strukturplan der Lehrerbildung entscheidende Akzente: Wissenschaftlichkeit und Berufsbezogenheit für alle Lehrerstudien; Herausarbeitung der drei Elemente der Lehrerbildung: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Fachwissenschaft und Fachdidaktik, praktische Erfahrung und Erprobung; diese müssen zu einem Ganzen integriert werden. – Der Bildungsbericht '70 der Bundesregierung knüpft daran an und postuliert eine für alle Lehrer gleichwertige Ausbildung an der Gesamthochschule; die Ausbildungsgänge werden nach Stufenschwerpunkten und Fachbereichen differenziert. – Die Frankenthaler Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (Herbst 1970) gliedern die Lehrerbildung in zwei Phasen (Studium und Vorbereitungsdienst) und unterscheiden drei Lehrämter mit stufenbezogenem Schwerpunkt, wobei es für jede Stufe ein ein-

faches Lehramt (Studiendauer 6 Semester) und ein erweitertes Lehramt (Studiendauer 8 Semester) gibt. – Ein Alleingang der SPD-regierten Länder wurde durch einen Beschluß der Ministerpräsidenten gebremst. – Der im Juni 1973 verabschiedete Bildungsgesamtplan klammert die für Lehrerausbildung zentralen Fragen aus: Einheitliches Lehramt, Studieninhalte und Studiendauer. – Nachdem offensichtlich eine Einigung auf Bundesebene über die Lehrerausbildung nicht zu erreichen ist, ist mit ländereigenen Lehramtsgesetzen zu rechnen. Den Anfang machen die Bundesländer Bremen (einheitliches Lehramt für alle Stufen) und Nordrhein-Westfalen (3 Arten von Stufenlehrern). – Nach der Einigung der Ministerpräsidenten im Mai 1974 ist mit 2 Lehrämtern zu rechnen: Grund- und Mittelstufenlehrer (6 Semester) und Mittel- und Oberstufenlehrer (8 Semester). Die besoldungswirksame Erweiterungsmöglichkeit in einer Stufe entfällt.

III. Institutionelle Regelungen

Das Studium der Lehrer erfolgt zum Teil getrennt für die jeweiligen Schularten an Gesamthochschulen, Universitäten, Technischen Universitäten (vorwiegend für Lehrer an beruflichen Schulen) oder Pädagogischen Hochschulen (für Lehrer an Grund- und Hauptschulen). In Hamburg, Bremen und Hessen sind die Pädagogischen Hochschulen oder analoge Einrichtungen mit den Universitäten integriert worden; die Integration bahnt sich in Berlin, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an.

IV. Studiendauer

Fachleute fordern generell eine Mindeststudiendauer von 8 Semestern für alle Lehrämter. Die Diskussion über gesetzliche Regelungen zeigen die Tendenz: 6 Semester für das Lehramt und 8 Semester für das erweiterte Lehramt. Bedeutsam wird sein, ob die Möglichkeit des erweiterten Lehramtes für alle Schulstufen eröffnet wird, und ob es eine Beschränkung der Anzahl der Studenten für das erweiterte Lehramt geben wird.

V. Inhalte

Für das Lehramt werden drei Qualifikationen gefordert: Erziehungswissenschaftliche Qualifikation und zwei fachwissenschaftliche/fachdidaktische Qualifikationen. Diese drei Qualifikationen sollen durch folgende »Studienelemente« erworben werden: Erziehungs- und gesellschaftliche Studien, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien, schulpraktische Studien.

VI. Vorbereitungsdienst

Nach dem ersten Staatsexamen schließt sich für alle Lehrämter ein Vorbereitungsdienst – unterschiedlich in Form und Dauer – an. Hamburg, Hessen und Nordrhein-Westfalen haben für alle Lehrer das Referendariat eingerichtet, wobei die Dauer und der Umfang des beruflichen Einsatzes strittig sind. – Die erforderliche Abstimmung der beiden Phasen ist solange nicht möglich, wie es den Hochschulen nicht gelingt, verbindliche Studiengänge für die Lehrerausbildung zu entwickeln.

VII. Lehrerfortbildung

Die Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung klammert weithin die Probleme der Lehrerfortbildung aus, obwohl wegen der sich veränderten Anforderungen der

Berufspraxis, wegen des schnellen Wandels wissenschaftlicher Erkenntnisse und wegen des Prozesses der Schulreform Studien, Vorbereitungsdienst und amtliche Lehrerfortbildung in einem Zusammenhang gesehen werden müßten.

VIII. Ungelöste Probleme

Die schwerste Belastung für eine berufsbezogene Lehrerbildung stellen die hohen Studentenzahlen dar.

Die sachlich gut begründete Forderung nach einer einphasigen Lehrerbildung stößt auf personelle und institutionelle Schwierigkeiten; sie wird in Versuchen in Niedersachsen erprobt werden (Oldenburg, Osnabrück).

Strittig sind die Studienanteile für die einzelnen Qualifikationen; das Verhältnis von I:I:I stößt bei den Fachwissenschaften auf heftigen Widerstand.

Die an Lehrerbildung beteiligten Wissenschaften haben noch nicht in genügendem Maße Methoden, Kenntnisse und Einsichten zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben des Lehrers entwickelt; die derzeitige Politisierung bietet nur eine partielle Lösung dieser Probleme.

Ungelöst ist das Kernstudium, in dem die früheren Grundwissenschaften zusammengefaßt sind; strittig sind die Formen der Integration, die Anzahl der Fächer und die Kooperation mit den Fachdidaktiken.

Unbeantwortet ist die Frage, wieviel fachwissenschaftliche Studien Lehrer für die einzelnen Schulstufen benötigen; dabei sind strittig: Umfang der fachwissenschaftlichen Studien überhaupt und Umfang für die einzelnen Stufen. Die Entwicklung führt zur Zeit vom fachwissenschaftlichen Studium zur Vermittlung von Hintergrundwissen für das einzelne Schulfach auf wissenschaftlicher Grundlage.

Strittig ist die Frage nach der Zahl der zu studierenden Fächer; dabei spielen die Einschätzung der Berufspraxis bzw. der Umfang der wissenschaftlichen Anforderungen eine Rolle.

Schwierig ist die Vorbereitung auf die Schulfächer, die sich in einem Wandel befinden; einerseits wird es in naher Zukunft noch herkömmliche Schulfächer geben, andererseits werden Lernbereiche und Kurse zunehmen. Daraus folgt die Notwendigkeit eines variablen Angebots.

Ungelöst ist inhaltlich und institutionell die Integration von Theorie und Praxis, d. h. Formen des schulpraktischen Studienganges, zu denen Praktika in der veranstaltungs-freien Zeit gehören.

Ungelöst sind die hochschulmethodischen Formen; die Absolutsetzung von Projektstudien führt zu einem Verlust an berufsbezogenen und systematischen Studien für alle Studenten.

Erst in der Diskussion ist die Entwicklung von Spezialqualifikationen: z. B. Eingangsstufenqualifikation, Medienberater, Beratungslehrer, Sonderschullehrer.

Ungelöst ist die »Ausbildung der Ausbilder«: Zur Realisierung einer berufsbezogenen Lehrerbildung fehlt eine ausreichende Zahl von Hochschullehrern, die die Praxis der Schule als Lehrer kennengelernt haben.

HANS-KARL BECKMANN

→ Bildungswesen, Curriculum – Didaktik, Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungswissenschaft, Gesamtschule, Gesellschaftswissenschaften, Lehrerverbände, Schule – Schultheorie, Theorie-Praxis-Verhältnis, Unterricht.

LITERATUR

- Lehrer:** Albrecht, G.: Lehrereinkommen, Lehrerbildung und Lehrermangel. Weinheim: Beltz 1970. Beckmann, H.-K.: Unterrichten und Beurteilen als Beruf. In: Klafki, W., G. M. Rückriem (u. a.): Erziehungswissenschaft. Bd 1. Frankfurt/M.: Fischer 1970, S. 215–236. Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Der Lehrer und die Schulreform. Veränderung der Stellung und Tätigkeiten des Lehrers in erziehungswissenschaftlicher und rechtlicher Sicht. Weinheim: Beltz 1974. Betzen, K., L. E. Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München: Piper 1971. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 12. Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. München: List 1971. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1662. Döring, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. 4. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. Gahlings, I., E. Moering: Die Volksschullehrerin. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1961. = Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens. Bd 2. Gerner, B.: Der Lehrer – Verhalten und Wirkung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1972. = Erträge der Forschung. Bd 6. Groot-hoff, H.-H.: Funktion und Rolle des Erziehers. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 5. Hantke, D.: Meinungsfreiheit des Lehrers. München: Goldmann 1973. = Das wissenschaftliche Taschenbuch. Abteilung Soziologie. Bd 15. Höhn, E.: Der schlechte Schüler. München: Piper 1967. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 2. Kirsten, R. E.: Lehrerverhalten. Stuttgart: Klett 1973. Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule. München: Kösel 1973. Kratzsch, E. H., W. Vathke, H. Bertlein: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers. Weinheim: Beltz 1967. = Studien zur Soziologie des Bildungswesens. Bd 3. Lange-Garritsen, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag 1972. = Studien zur Sozialwissenschaft. Bd 4. Lemberg, E., A. Bauer, R. Klaus-Roeder: Schule und Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1971. = Erträge der Forschung. Bd 3. Lüdtke, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. Niemann, H.-J.: Der Lehrer und sein Beruf. Weinheim: Beltz 1970. = Studien zur Soziologie des Bildungswesens. Bd 6. Niemann, J.: Lehrer in der DDR. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett 1969, S. 297–355. Reinhardt, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Frankfurt: Athenäum 1972. Schefer, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. Schmidt, H., F. S. Lützenkirchen (Bearb.): Bibliographie zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers. Weinheim: Beltz 1968. = Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. R. A. 2. Schuh, E.: Der Volksschullehrer. Hannover: Schroedel 1962. Schusser, G.: Lehrererwartungen. München: Goldmann 1972. = Das wissenschaftliche Taschenbuch. Abteilung Geisteswissenschaften. Bd 16. Spanhel, D.: Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Schwann 1971. = Sprache und Lernen. Bd 12. Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Pädagogische Forschungen. Bd 48. Tausch, R., A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1970.
- Lehrerbildung:** Beckmann, H.-K.: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in drei Epochen der Volksschullehrerbildung. Weinheim: Beltz 1968. Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Zur Reform des pädagogischen Studiums und der Lehrerbildung. Modelle, Versuche, Erfahrungen. Weinheim: Beltz 1968. Berndt, E.-B. u. a.: Erziehung der Erzieher. Das Bremer Reformmodell. Reinbek: Rowohlt 1972. Bokelmann, H., H. Scheuerl (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrerberuf. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1970. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1968. Deutscher Bildungsrat. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. = Empfehlungen der Bildungskommission.

Enderwitz, H. (Bearb.): Reform ohne Ende. Die Misere der Lehrerausbildung. Eine Dokumentation der GEW. Hannover: Schroedel 1974. Frey, K. u. a.: Der Ausbildungsgang der Lehrer. Weinheim: Beltz 1969. Göttinger Kollektiv: Lehrerausbildung durch Projektstudium. Reinbek: Rowohlt 1973. Hanssler, B. (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart: Klett 1971. = Gutachten u. Studien der Bildungskommission. Bd 17. Händle, Ch.: Lehrerbildung und Berufspraxis. Weinheim: Beltz 1972. Heckhausen, H. u. a.: Lehrer 1980. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverl. 1970. Heiland, H.: Schulpraktische Studien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973. Hirschfeld, H.: Der Vorbereitungsdienst der Junglehrer. Weinheim: Beltz 1970. = Pädagogische Studien. Bd 18. Koch, J.-J.: Lehrerstudium und Beruf. Ulm: Süddt. Verl.ges. 1972. = Forschungsberichte. Universität Konstanz. Bd 1. *Lehrerausbildung auf dem Weg zur Integration*. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 10. Weinheim: Beltz 17 (1971). Lutz, M., W. Ronellenfitsch: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm: Süddt. Verl.ges. 1971. Mangel, G., K. Walter (Hrsg.): Kritischer Studienführer. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1973. = Pocket. Bd 46. Majault, J.: Lehrerbildung. Weinheim: Beltz 1967. = Das Bildungswesen in Europa. Meyer, E., K. Rihovský: Vom hochschulinternen Fernsehen zum audiovisuellen Zentrum. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1972. Müller, P.: Dokumentation zur Lehrerbildung. Bd 1.2. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971. = Studien und Berichte. Bd 22. Nicklis, W. S.: Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1972. Schmidt, H., F. S. Lützenkirchen: Bibliographie zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers. Weinheim: Beltz 1968. = Erziehungswissenschaftliche Dokumentation. R. A. 2. *Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung*. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 11. Weinheim: Beltz 18 (1972). *Zum Aufbau des Pädagogikstudiums für Lehrer*. Neue Folge der Ergänzungshäfte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik Heft 8. Bochum: Kamp 1968.

Lehrerverbände

Lehrerverbände sind freiwillige Zusammenschlüsse von Lehrern, die mindestens eine staatliche Prüfung für ein Lehramt an einer öffentlichen Schule abgelegt haben. In der Regel sind die Mitglieder von Lehrerverbänden an öffentlichen oder privaten Schulen tätig, oder sie befinden sich im Ruhestand. Zu den Mitgliedern gehören auch Lehrer, die Aufstiegspositionen in der Schulverwaltung (z. B. Schulräte, Oberschulräte, Ministerialbeamte, Minister) einnehmen. In Ausnahmefällen gehören auch (vorübergehend) nicht mehr berufstätige Lehrer (z. B. Hausfrauen) oder in anderen Berufen Tätige (z. B. Schulfunkredakteure) zu den Mitgliedern von Lehrerverbänden.

Es sind zwei Grundtypen von Lehrerverbänden zu unterscheiden: die Fachverbände und die Interessenverbände.

Fachverbände sind Zusammenschlüsse von Lehrern, die auf dem Gebiet eines oder mehrerer Unterrichtsfächer um Informationsaustausch und Fortbildungsmöglichkeiten für ihre Mitglieder bemüht sind und die gleichzeitig versuchen, dem Unterrichtsfach bzw. den Unterrichtsfächern durch Einflußnahme auf die Gestaltung amtlicher Lehrpläne und Stundentafeln eine nach ihrer Meinung angemessene Bedeutung zu sichern.

Die bedeutendsten Fachverbände sind:

Deutscher Altphilologenverband

Deutscher Germanistenverband

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands

Fachverband Moderne Fremdsprachen

Deutscher Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e. V.

Verband Deutscher Schulgeographen

Bund Deutscher Kunsterzieher

Deutscher Sportlehrerverband.

Die Fachverbände sind sämtlich Gründungen von Gymnasiallehrern. Heute sind auch Lehrer an Realschulen und einige Lehrer an Grund- und Hauptschulen Mitglieder in Fachverbänden. Eine Ausnahme bildet der Deutsche Sportlehrerverband. Seine Mitgliedschaft reicht auch in die Grund- und Hauptschulen hinein, er organisiert auch Sportlehrer, die nicht an Schulen tätig sind und keine staatliche Lehrbefähigung besitzen (z. B. Tennislehrer) und schließlich beschränkt er sich nicht auf Informationsaustausch und Vertretung des Faches, sondern versucht sich darüber hinaus als Interessenvertretung für seine Mitglieder.

Zu den Interessenverbänden zählen die Zusammenschlüsse von Lehrern, deren Ziel es ist, durch Einwirkung auf politische Instanzen und Öffentlichkeit die wirtschaftliche Lage, die berufliche Sicherheit, die Arbeitsbedingungen und das gesellschaftliche Ansehen der Lehrer zu sichern bzw. zu verbessern. Neben dieser kollektiven Schutz- und Gestaltungsfunktion gewähren die Interessenverbände ihren Mitgliedern Rechtsschutz in allen beruflichen Angelegenheiten und treten als Vermittler für die Gewährung wirtschaftlicher Vorteilsregelungen (z. B. Versicherungen, Studienreisen) auf. Allein oder in Zusammenarbeit mit staatlich/kommunalen Instanzen oder freien Trägern bieten auch die Interessenverbände ihren Mitgliedern Informations- und Fortbildungsmöglichkeiten fachlicher Art durch Tagungen, Konferenzen und Lehrgänge. Alle Interessenverbände geben Zeitschriften für ihre Mitglieder heraus, die innerverbandliches Informationsblatt sind, aber auch durch meinungsbildende Beiträge eine Außenwirkung, vor allem gegenüber Publizisten und Politikern erzielen wollen.

Die Interessenverbände der Lehrer in der BRD bieten ein Bild der Zersplitterung und Nichtüberschaubarkeit. Sowohl konfessionelle Bindungen als auch berufsständische Absonderungstendenzen sind dafür ursächlich.

Konfessionell bestimmt sind der
Verband Bildung und Erziehung (VBE)
und der

Verein Katholischer deutscher Lehrerinnen.

Der VBE ist zwar eine überkonfessionelle Organisation, er ist jedoch durch bloße Namensänderung aus dem Verband Katholischer Lehrer entstanden und fast ausschließlich auf dessen bisherige Mitgliedschaft beschränkt. Seine Mitglieder sind fast ausnahmslos Grund- und Hauptschullehrer. Mit dem Ende der konfessionell gegliederten Ausbildung von Volksschullehrern und der konfessionell gegliederten Volksschule in den 60er Jahren ist eine wesentliche Grundlage für diesen Lehrerverband weggefallen.

Evangelische Lehrerverbände als Interessenverbände von einiger Bedeutung hat es nie gegeben. Der Bund Evangelischer Lehrer versteht sich als ein Fachverband für den evangelischen Religionsunterricht.

Bedeutsamer und gegenwärtig immer noch wirksamer sind die auf berufsständischen Absonderungstendenzen beruhenden Verbände. Es sind dies der

Deutscher Philologenverband (Gymnasiallehrer)

Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen e. V.

Verband Deutscher Realschullehrer.

Ihre Wirksamkeit ist im besonderen dadurch gekennzeichnet, daß sie auf Absonderung von den Grund- und Hauptschullehrern (Volksschullehrer) zielende Interessen ihrer Mitglieder vertreten. Diese Absonderung kommt sowohl durch Ort und Dauer der Ausbildung (Universität oder PH, Semesterzahl, Länge des Vorbereitungsdienstes), durch die Bezahlung, durch Aufstiegsmöglichkeiten, Arbeitszeit (Pflichtstundenzahl) und Arbeitsbedingungen (z. B. Klassenstärken) zum Ausdruck.

Da die Lehrer in der Regel Beamte sind, werden ihre an die Berufstätigkeit gebundenen Interessen im wesentlichen durch beamtenrechtliche Regelungen berührt. Nach den Beamtengesetzen des Bundes und der Länder sind lediglich den Spitzenorganisationen der Beamten Anhörungs- und Mitwirkungsrechte bei der Vorbereitung beamtenrechtlicher Regelungen eingeräumt. Spitzenorganisationen der Beamten in diesem Sinne sind nur der

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) und der

Deutscher Beamtenbund (DBB).

Lehrerverbände, die eine optimale Vertretung der beruflichen Interessen ihrer Mitglieder erreichen wollen, sind nach dem Beamtenrecht der BRD gezwungen, einer Spitzenorganisation anzugehören. Die auf konfessioneller oder berufsständischer Absonderung basierenden Verbände haben sich im Deutschen Beamtenbund zusammengefunden, z. T. sind auch nur Landesverbände, wie beim Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen, Mitglieder im DBB.

Im Deutschen Beamtenbund gibt es aber außerdem einen Deutschen Lehrerbund e. V., der vor allem in Berlin und Niedersachsen über Mitglieder verfügt, deren Zahl gegenüber der in den anderen Verbänden auch regional unbedeutend ist. Seine Existenz beruht auf einem Differenzierungsgesichtspunkt, der gegenwärtig immer bedeutsamer wird, dem des politischen Engagements in der Solidarität mit den anderen Arbeitnehmern.

Der Deutsche Lehrerbund e. V. und der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) lassen dieses Organisationsprinzip am klarsten erkennen. Sie organisieren fast ausschließlich Grund- und Hauptschullehrer (Volksschullehrer), sind also an berufsständischer Absonderung innerhalb der Lehrerschaft nicht interessiert, lehnen aber eine Organisation gemeinsam mit Arbeitern, also eine gewerkschaftliche Organisation, ab. Sie verstehen sich als berufsständische Organisation, die eine neutrale sachbezogene Position, gewissermaßen über den gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen schwebend, einnimmt. Diese im Grunde unpolitische Haltung mit politischer Wirkung führte zu einem Bündnis des BLLV mit dem auf ständischer Absonderung beruhenden kartellartigen Organisation Deutscher Lehrerverband (DL).

Der (katholische) VBE gehört dem DL nicht an, da er die Hierarchie innerhalb der Lehrerschaft und die Absonderungstendenzen der Lehrergruppen »oberhalb« der Grund- und Hauptschullehrer ablehnt. Er hat aber mit dem BLLV und dem Deutschen Lehrerverband e. V. eine Konföderation »Verband Bildung und Erziehung« gegründet.

Abgehoben von den anderen Interessenverbänden der Lehrerschaft faßt die größte Lehrerorganisation, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Lehrer aller Schularten zusammen, die sich zum Prinzip der gewerkschaftlichen Organisation

und zu den Mitteln gewerkschaftlichen Kampfes bekennen. Sie ist eine der 16 Gewerkschaften des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB). Die GEW beschränkt sich nicht auf den Organisationsbereich der Schule. Sie hat Mitglieder in allen Bereichen von Bildung und Erziehung, von der Kinderkrippe bis zur Universität. Sie versteht sich als eine gesellschaftspolitische Kraft in der Solidarität mit den Arbeitnehmern im DGB.

Die Trennungslinie zwischen der GEW und der Vielzahl der anderen Lehrerverbände wird durch die Positionen gewerkschaftliche Organisation und Verzicht auf hierarchische Ordnung der Lehrerschaft markiert. Etwa die Hälfte der in Interessenverbänden organisierten Lehrer in der BRD sind Mitglieder der GEW, die andere Hälfte verteilt sich auf mehr als ein halbes Dutzend Verbände.

Für die internationale Organisation der Lehrerverbände der BRD gilt ebenfalls die Trennung nach konfessionellem, ständischem und gewerkschaftlichem Organisationsprinzip.

Der VBE ist Mitglied der World Confederation of Teachers (WCT) und des Europäischen Gewerkschaftskomitees der Lehrer, beide mit Sitz in Brüssel.

Der DL ist Mitglied der WCOTP (World Confederation of Organizations of the Teaching Profession) in Morges (Schweiz).

Die GEW ist Mitglied des IBLs (Internationales Berufssekretariat der Lehrer) im Internationalen Bund Freier Gewerkschaften (IBFG) in Brüssel und des Europäischen Gewerkschaftskomitees der Lehrer.

ERICH FRISTER

→ Demokratie – Demokratisierung, Lehrer – Lehrerausbildung, Mitbestimmung.

LITERATUR

Bungardt, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft. 2. überarb. Aufl. Hannover, Berlin, Darmstadt: Schroedel 1965. Bungardt, K.: Der Auftrag der deutschen Lehrervereine. Historischer Rückblick und kritischer Ausblick. In: Westdeutsche Schulzeitung. 74 (1965) 8, S. 137–141. Krause-Vilmar, D., W. Stöhr: Materialien zur Geschichte der politischen Lehrerbewegung. In: Gesellschaft und Schule 14 (1973) 1, S. 2–64. Menzel, G.: 100 Jahre Deutscher Lehrerverein. Zugl. ein Beitrag. z. Geschichte der dt. Volksschule. Essen: Neue Dt. Schule Verl. Ges. 1963. = Neue Deutsche Schule. Sonderbeil. 1963. Oeckl, A.: Taschenbuch des öffentlichen Lebens 1973. Bonn: Festland Verl. 1973.

Lehrling – Betriebliche Ausbildung

Der Begriff »Lehrling« bezeichnet ursprünglich jeden Lernenden und ist bis ins 18. Jahrhundert auch in Schulordnungen zu finden. Im allgemeinen Sprachgebrauch reduzierte sich der Begriffsumfang mehr und mehr und dann ausschließlich auf jenen Jugendlichen, der sich bei einem Lehrherren einer betrieblich-beruflichen Ausbildung unterzog. Analog zur adeligen (Page – Knappe – Ritter) und gelehrten Ausbildung (Studiosus – Baccalaureus – Magister) hatte sich auch im gewerblich-kaufmännischen Raum eine Dreistufung (Lehrling – Geselle – Meister) herausgebildet. Dort, wo er zu Erziehungs- und Ausbildungszwecken in das Haus seines Meisters zog, unterstand der Lehrling – wie es dem Leitbild der alteuropäischen Oeconomia und der Lehre vom »ganzen Haus« (O. Brunner) entsprach – der Patriapotestas des Hausherrn und Meisters (Stratmann 1967). Gemäß ständischem Denken und einer Erziehung durch

Imitatio Majorum war der Lehrherr nicht nur der »technisch« Versierte, sondern als der Ältere auch das anzustrebende und zu reproduzierende Vorbild. Nur er als Vollgenosse seiner Zunft konnte den Lehrling in den Verband und damit in die Gesellschaft auf anerkannte Weise integrieren. Dieses ständisch-handwerkliche Selbstverständnis spiegelte sich noch in der *Handwerksordnung* von 1953, nach der »der Lehrling ... der väterlichen Obhut des Lehrherrn anvertraut« wurde (§ 24,2). Daß sich zur Zunftzeit und angesichts der restriktiven Arbeitsplatz- und Ausbildungspolitik der Zünfte auch nur der größere Teil der Jugendlichen in ordnungsgemäßen Ausbildungsverhältnissen befunden hätte, ist sicherlich falsch; die Zahl der Hilfskräfte, selbst im Handwerk, war erheblich. Zur Abgrenzung gegenüber den vor allem in den Manufakturen und Fabriken zahlenmäßig wachsenden Quoten jugendlicher Hilfsarbeiter definierte dann erstmals die *Gewerbeordnung* von 1869: »Als Lehrling ist jeder zu betrachten, welcher bei einem Lehrherrn zur Erlernung eines Gewerbes in Arbeit tritt, ohne Unterschied, ob die Erlernung gegen Lehrgeld oder unentgeltliche Hilfsleistung stattfindet, oder ob für die Arbeit Lohn gezahlt wird« (§ 155). Diese Definition, die übrigens in späteren Gewerbeordnungen (Novellen) nicht beibehalten oder ersetzt wurde, ist ausbildungsgeschichtlich in mehrfacher Hinsicht aufschlußreich: Anders als nach ständisch-kollegialem Brauch und Gewerberecht üblich, wird das Lehrverhältnis durch privatrechtliche Abmachungen fundiert. Es wird nicht länger als familial strukturiertes Erziehungsverhältnis gefaßt, sondern ausschließlich durch die Absicht »Erlernung eines Gewerbes« definiert, bekommt dabei aber zugleich den Charakter eines – analog zum individuellen Lohn-Arbeits-Vertrag abgeschlossenen – Arbeitsverhältnisses. Die »Erlernung« erfolgt (zumindest überwiegend, denn es gab bereits erste *Lehrwerkstätten* – vgl. Eichberg) im Rahmen der Mit-Arbeit. Je nach Absprache wurde die Arbeit gegen Lohn, unentgeltlich oder noch gegen »Lehrgeld« geleistet (letzteres ist wohl eine irreführende Bezeichnung für den vom Lehrling zu erbringenden Unterhaltsbeitrag, der zu zahlen war, wenn der Jugendliche für die Dauer der Lehrzeit in das Haus des Meisters zog, der aber auch durch verlängerte Lehrzeit abverdient und also erlassen werden konnte). Im Laufe des 19. Jahrhunderts und vor allem unter Einfluß der in der Industrie üblichen Regelung des »Lehrlingslohnes« kam das Lehrgeld außer Gebrauch. Der Lehrling erhielt dann sogar eine sog. Erziehungsbeihilfe (1943 reichseinheitlich geregelt). Es handelt sich dabei nicht um eine Vergütung mit Lohncharakter (Richter), auch wenn das *Berufsbildungs-Gesetz* von 1969 von Ausbildungs-»Vergütung« spricht (§ 10). Der Terminus »Erziehungsbeihilfe« reklamierte (bzw. suggerierte in vielen Fällen), das Ausbildungs- wieder als Erziehungsverhältnis zu begreifen und so die im 19. Jahrhundert eingerissene Ökonomisierung der Lehre wieder rückgängig zu machen (Schlieper 1954). Das Frankfurter Landesarbeitsgericht definierte mit Urteil vom 16. II. 1967: »Kern des Arbeitsverhältnisses ist die Arbeitsleistung des Arbeitnehmers, der Lohn ist Gegenleistung. Im Lehrverhältnis liegt die Hauptleistung beim Lehrherrn, bestehend in der Ausbildung: eine Arbeit des Lehrlings ist von der Bestimmung her keine verwertbare Arbeitsleistung, sondern Arbeit zum Lernen ... Das Lehrverhältnis ist ein Ausbildungsverhältnis. Als solches ist es nicht darauf abgestellt, daß der Lehrling für den Betrieb, in dem er seine Lehre empfängt, einen Gewinn oder Nutzen abwerfe. Man kann ihn nicht als Arbeitskraft bezeichnen. Der Lehrling soll, auch bei seiner Eingliederung in den Betrieb, keine produktive Arbeitsleistung erbringen ... Es gibt keine bloß graduellen Unterschiede des Lehrlings zum Arbeitnehmer, sie stehen auf verschiedenen Ebenen.«

Die Diskussion um die Reform der betrieblichen Ausbildung hat genau diesen Punkt immer wieder betont und Zweifel daran angemeldet, daß der Lehrling in erster Linie zu Ausbildungszwecken eingestellt werde (Ware; Lempert/Ebel; Geiling). Der Lehrlingsprotest (vgl. Brock) hat diese Zweifel zu massiver Kritik verdichtet – »Ausbeutung statt Ausbildung« (Weiler/Freitag) – und selbst in der Überzeichnung des Problems deutlich werden lassen, daß der Bildungssektor einer durchgängigen Neuordnung, vor allem der stärkeren öffentlichen Kontrolle bedarf. Die durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) § 45 geschaffenen *Ausbildungsberater* sind dazu nur ein erster (zudem kleiner) Schritt. Er signalisiert aber, daß die betriebliche Ausbildung jetzt nachzuholen hat, was die öffentliche Erziehung seit eh zur Voraussetzung hat: ihre durchgängige Institutionalisierung und Systematisierung. Zur ersteren gehört die Befreiung von allen nicht auf den Ausbildungszweck gerichteten (Neben-) Arbeiten der Auszubildenden und vor allem eine berufs- und arbeitspädagogische Schulung der Auszubildenden bzw. mit der Ausbildung eigens betrauten Ausbilder (vgl. Ausbilder-Eignungs-Verordnung des BMWF vom 20. 4. 72 und die »Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern« des Bundesausschusses für Berufsbildung, März 1972). Die andere Forderung zielt auf die Durchsetzung der in BBiG § 6 erstmals (!) gemachten Auflage, »die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, daß das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann«. Sie drängt auf die Erstellung und Einhaltung betrieblich realisierbarer und ausbildungs- didaktisch wie arbeitspädagogisch überlegter *Ausbildungspläne*, die auf das Ziel der Institution Lehre gerichtet sind: auf die Vermittlung jener Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die zur Wahrnehmung einer Berufsposition beherrscht werden müssen. Wie jüngste Untersuchungen belegen (Alex u. a.; Heinen u. a.; Daviter), ist das betriebliche Ausbildungswesen von diesen Erfordernissen noch weit entfernt, selbst wenn anzuerkennen ist, daß hier schrittweise Verbesserungen zu verzeichnen sind. Auch ist nicht zu übersehen, daß die Diskrepanz zwischen betrieblichen Arbeitserfordernissen, auf die die Ausbildung vorbereiten soll, und den zum Teil stark überalterten ratifizierten berufseinheitlichen Ausbildungsunterlagen (sog. *Ausbildungsordnungsmitteln*), auf denen die Prüfungsanforderungen basieren (BBiG § 25), die betriebsindividuellen Planungen sehr erschwert. Zwar darf »für einen anerkannten Ausbildungsberuf . . . nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden« (Ausschließlichkeitsgrundsatz – BBiG § 28), aber man wird diese Auflage nicht zu eng legalistisch auslegen dürfen, solange die Ordnungsmittel nicht neu gefaßt sind.

Die Neufassung dieser amtlichen Ausbildungsrichtlinien und Unterlagen wird nicht nur in der Berücksichtigung »technischer« Neuerungen bestehen können. Sie wird vielmehr – im Sinne der Institutionalisierung – die strikte Bindung der Ausbildung an die Erwachsenen-Erwerbsberufe lockern und auflösen müssen, um die Ausbildung einerseits vom kurzfristigen Wandel der Spezialisierung unabhängig(er) zu machen und sie andererseits spezialisierungsübergreifender, grundlegender ausrichten zu können (vgl. Schmiel). Das bereitet vor allem im Handwerk große Schwierigkeiten, weil hier einmal die Identität von Ausbildungs- und Handwerksberuf durch die Handwerksordnung von 1965 (§ 1,2 und §§ 25 ff) vorgeschrieben ist und weil zum andern die handwerkliche Berufsausbildung zum größten Teil in der Form der »betrieblichen Beilehre« (Abel 1964), d. h. im mithelfenden Vollzug der Produktion, also in relativ starker Abhängigkeit von deren Zufälligkeiten erfolgt (was schon vor Jahren die Dis-

kussion über Systematik oder Ordnungsgemäßheit der handwerklichen Berufserziehung auslöste; vgl. Abel/Groothoff 1959; Schlieper 1961). Die im Handwerk – in jüngster Zeit auch mit finanzieller Unterstützung, aber erst langsam nach übergreifendem Konzept des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft – errichteten *überbetrieblichen Unterweisungsstätten* (vgl. Blümer) lösen dieses Problem nur teilweise, weil sie lediglich die Lücke zwischen betrieblicher Ausbildungsmöglichkeit und der durch das Berufsbild vorgeschriebenen Ausbildungsnotwendigkeit schließen. Das kann in ähnlicher Weise auch für die industriellen Lehrwerkstätten gelten, abgesehen davon, daß noch längst nicht alle Auszubildenden in den Genuß einer Lehrwerkstattausbildung kommen. Beide, überbetriebliche Unterweisung und Lehrwerkstatt, gelten als Kriterium einer modernen Berufsausbildung. Sie lösen deren Probleme aber durchaus nur teilweise. Sie bewirken zwar eine Rationalisierung der Ausbildung, besser: eine rationelle Anordnung von Ausbildungsinhalten und -einheiten, bleiben damit aber ganz im Rahmen bestehender Ausbildungsordnungen. Es ist deshalb zu kurz gegriffen, allein von der vermehrten Einrichtung solcher Ausbildungsstätten prinzipielle Fortschritte zu erhoffen. Diese wären nur zu erreichen, wenn man die Ausbildungsgänge endlich berufswissenschaftlich und nicht länger empirisch-pragmatisch begründete. Erste Ansätze dazu bieten sich im Horizont der *Berufsgrundbildung* und deren Erweiterung zu sog. *Grundberufen* (vgl. Vogt). Beide basieren – anders als die bisher als Grundausbildung bekannten Lehrgänge – nicht auf dem mit Hilfe eines Filter- oder statistischen Prinzips ermittelten Katalog von Gemeinsamkeiten verwandter Berufe, sondern berufswissenschaftlich auf dem Rückgriff auf die Elemente der Berufsarbeiten (im technischen Bereich: der Naturwissenschaften und spezifischer Technologien) und deren ausbildungsdidaktisch-arbeitspädagogischer Aufbereitung für Jugendliche. Didaktischer Rahmen ist das Berufsfeld. Die Abgrenzungsprobleme sind sehr schwierig und derzeit nur experimentell-dezisionistisch zu fassen. Zwar ist nicht zu leugnen, daß die Ausbildungsanforderungen in diesen Grundkursen wesentlich höher liegen (werden) als in der bisher üblichen Ausbildung, weil der Theorie- und Abstraktionsanspruch, aber auch der an Transfer- und systemtheoretisches Denken wesentlich mehr fordern wird als der Umgang mit Konkreta. Aber diese Ausbildung kann nach bisherigem berufspädagogischem Wissen mit einigem Recht beanspruchen, den »technischen« Innovationen und der aus ihnen sich herleitenden Forderung nach *beruflicher Mobilität* gerecht werden zu können (Stratenwerth).

Da Berufsarbeit im Rahmen einer arbeitsteilig organisierten Wirtschaft jedoch immer in der Bewältigung von Spezialitäten besteht, muß diese berufliche Grundbildung durch eine Spezialbildung als Teil der Ausbildung gleichsam berufstypisch konkretisiert werden. Auf dem didaktischen Prinzip der Berufsgrundbildung basierende Ausbildungen werden deshalb notwendigerweise als *Stufenausbildung* organisiert sein. Ansätze – freilich zunächst anders begründet (Rothe; DIHT; Lemke) – sind dazu seit längerem erprobt. Aus ihnen entwickelte sich seit Mitte der 60er Jahre jene Grundstruktur, nach der in Zukunft die Ausbildungsordnung wohl der Mehrzahl aller Ausbildungsberufe gestaltet wird (vgl. BBiG § 26). Sie gliedert eine Grundstufe, eine allgemeine und eine besondere Fachstufe aus. Die Euphorie, in dieser Stufenausbildung den »gemeinsamen Nenner« für alle ausbildungspolitischen und ausbildungsorganisatorischen Probleme zu erblicken (Krause), ist inzwischen weit nüchternerer Beurteilung gewichen, zumal erkennbar wurde, daß die Stufenausbildung sich z. B. auch als Instrument eignet, auf versteckte Weise dem mit Mühe eingegangenen Anlernver-

hältnis wieder aufzuhelfen, weil der Betrieb über das eingebaute Prüfungssystem den Berufsweg jedes Auszubildenden zu steuern und so den betrieblich-hierarchischen Arbeitskräftebedarf zu befriedigen vermag. Dieser Einwand gilt vor allem gegen jene irreführenderweise ebenfalls als Stufenausbildung bezeichnete Ausbildung, die auf einer in sich ungestuften zweijährigen (Anlern-)Ausbildung nur für wenige Sonderfälle noch eine einjährige Aufbaustufe vorsieht. Da unser weiterführendes Ausbildungswesen (z. B. Fachschulen, Meisterprüfungen) am Nachweis einer dreijährigen (= abgeschlossenen!) Lehre festhält, werden so Arbeitskräfte – meist ohne ihr Wissen und ohne große Chance nachträglicher Korrektur – auf niederem Qualifikationslevel festgeschrieben.

Ungeachtet dieser Gefahren bleibt als Positivum festzuhalten, daß die Stufenausbildung als wichtiger Schritt zur Systematisierung der Berufsausbildung zu werten ist. Da sie aber – abgesehen von arbeitspädagogisch notwendigen Ausbildungsphasen in Produktionsstätten – kaum die Möglichkeit bietet, im Rahmen betrieblicher Produktion und an betrieblichen Arbeitsplätzen gleichsam mit »erledigt« zu werden, erzwingt die Stufenausbildung zugleich die Institutionalisierung der Berufsausbildung. Für die handwerklich-kleinbetriebliche Ausbildung wird sie damit aber so gut wie unpraktizierbar. Das muß den beklagenswerten Zustand unseres jetzigen Ausbildungssystems nur noch verschärfen: daß nämlich die Betriebswahl des Jugendlichen über die Qualität seiner Ausbildung entscheidet. Zwar machen die Kammern (als die lt. § 45 BBiG zuständigen Stellen) in letzter Zeit verschärfte Kontrollen, ob »die Ausbildungsstätte nach Art und Einrichtung für die Berufsausbildung geeignet ist« (§ 22,1 BBiG; vgl. »Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstätten« des Bundesausschusses für Berufsbildung vom März 1972), aber diese Maßnahmen schließen nur die extremen Fälle aus und sind kaum geeignet, die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, die oft eine Bereitschaft zu höherem Ausbildungsaufwand ist, auf breiter Front zu erhöhen. Um die *Ungleichheit der Ausbildungschancen* (Lempert 1968) auch nur einigermaßen einzuengen, wird z. Zt. auch für die BRD ein System der *Fondsfinanzierung* erarbeitet (Winterhager 1969; Mäding). Ein solches System steht und fällt mit der Frage nach den Kriterien einer guten und also durch den Fonds zu unterstützenden Ausbildung (Lutz/Winterhager). Hinter der Kritik an den Fondsplänen steht deshalb letztlich die Sorge vor allem der Unternehmer, der Staat könne – in Einlösung der Forderung, die Berufsausbildung als »öffentliche Aufgabe« zu begreifen – die Kompetenz ganz an sich ziehen. Von solcher politisch motivierten Sorge aus ist es nur ein kleiner Schritt zu dem Vorwurf, es werde unter dem Deckmantel der Intensivierung der Berufsausbildung nur deren Verschulung betrieben. Dieser Einwand wird zwar schon den Forderungen nach Erweiterung des Theorie-Anteils in der Ausbildung, vor allem wenn er in die Hände der Berufsschule kommen soll, entgegengehalten, er zielt aber letztlich auf die Sicherung des Unternehmereinflusses auf die Ausbildung (Baethge). Darin zeigt sich dann nur deutlich, daß auch die Berufsausbildung ein Politikum ist und daß sie dieser ihrer Grundstruktur nicht zu entrinnen vermag.

KARLWILHELM STRATMANN

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildungswesen, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Soziale Mobilität, Sozialisation.

LITERATUR

Abel, H., H.-H. Groothoff: Die Berufsschule, Gestalt und Reform. Darmstadt: Winter 1959. Abel, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann 1963. Abel, H.: Grund- und Realformen der Lehrlingsausbildung im produzierenden Gewerbe. In: Archiv für Berufsbildung. (1964), S. 49–57. Alex, L., H. Heuser, H. Reinhardt: Das Berufsbildungsge-
 setz in der Praxis. München: Gersbach 1972. = Schriftenreihe Berufliche Bildung. 1. Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl.-Anst. 1970. Blü-
 mer, H.: Die überbetriebliche Unterweisung im Handwerk. Laasphe: Carl in Komm. 1969. = Berufserziehung im Handwerk. H. 27. Brock, A.: Lehrlingshandbuch. Darm-
 stadt: Melzer 1972. Daviter, J.: Der Lehrling im Betrieb. München: Dt. Jugend-Inst. 1973. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung.
 Bonn: Bundesdr. 1969. = Empfehlungen der Bildungskommission. Eichberg, E.: Die Lehrwerkstatt im Industriebetrieb. Weinheim: Beltz 1965. = Pädagogische Studien. Bd 11. Geiling, W.: Notstand der Berufsausbildung. In: Gewerkschaftliche Beiträge zu
 Fragen der beruflichen Bildung. H. 15, 1970. Heinen, E., G. Welbers, B. Wind-
 szus: Lehrlingsausbildung. Mainz: v. Hase u. Koehler 1972. Krause, E.: Stu-
 fenausbildung – der gemeinsame Nenner. In: Die berufsbildende Schule. 16 (1964)
 6, S. 398–403. Lemke, H.: Zur Einführung der Stufenausbildung. In: Berufliche
 Bildung. 22 (1971) 8, S. 179–198. Lempert, W., H. Ebel: Lehrzeitdauer, Ausbildungssy-
 stem und Ausbildungserfolg. Freiburg: Rombach 1965. Lempert, W.: Lehrlingsaus-
 bildung und Chancengleichheit. In: Die Deutsche Berufs- u. Fachschule. 64 (1968) 1,
 S. 1–22. Lutz, B., W. Winterhager: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Stuttgart:
 Klett 1970. Mading, H.: Fondsfinanzierte Berufsausbildung. Stuttgart: Klett 1972.
 Richter, I.: Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung. Stuttgart: Klett 1969. Rothe, G.:
 Berufliche Bildung in Stufen. Villingen: Neckar-Verl. 1968. Schlieper, F.: Das Wesen
 der Erziehungsbeihilfe im Handwerk. Köln: Inst. f. Berufserziehung im Handwerk an
 d. Univ. Köln 1954. = Berufserziehung im Handwerk. Folge 1. Schlieper, F.: System
 und Ordnung in der Handwerkslehre. Köln: Inst. f. Berufserziehung im Handwerk
 an d. Univ. Köln 1961. = Berufserziehung im Handwerk. Folge 5. Schmiel, M.: Pro-
 blemkreise der Ordnungsunterlagen für die Berufsbildung. Köln: Inst. f. Berufserzie-
 hung im Handwerk an d. Univ. Köln 1972. = Berufserziehung im Handwerk. H. 31.
 Stratenwerth, W.: Bildungsmaßnahmen zur Vergrößerung der beruflichen Polyvalenz.
 Köln: Inst. f. Berufserziehung im Handwerk an d. Univ. Köln 1969. = Berufserziehung
 im Handwerk. H. 26. Stratmann, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert
 als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen: Henn 1967. Stufenausbildung in
 den metallverarbeitenden Berufen. Bonn: Dt. Industrie- u. Handelstag 1964; Bielefeld:
 Bertelsmann 1965. = Schriftenreihe des Dt. Industrie- u. Handelstages. H. 92. Vogt, H.:
 Berufliche Grundlagenfächer und Grundberufe in der DDR. Hannover: Jänecke 1972.
 Ware, G. W.: Berufserziehung und Lehrerausbildung in Deutschland. Bad Nauheim:
 HICOG 1952. Weiler, J., R. Freitag: Ausbildung statt Ausnutzung. Reinbek: Rowohlt
 1971. Winterhager, W. D.: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Stutt-
 gart: Klett 1969. Winterhager, W. D.: Lehrlinge – die vergessene Majorität. Wein-
 heim: Beltz 1970. = Beltz Bibliothek. Bd 12.

Leistung – Schulleistung – Schulleistungsmessung

A Leistung

Der Begriff Leistung wird in der Literatur unterschiedlich verwendet. (1) Im Sinne von Anforderungen (Leistungsforderungen), die an jemanden gestellt werden, (2) zur Bezeichnung des Prozesses, in dem Leistungsanforderungen erfüllt oder nicht erfüllt

werden, (3) zur Kennzeichnung der Ergebnisse eines Leistungsprozesses und (4) zur Bewertung des Ertrages einer Aktivität: es wird von den Leistungen einer Person oder einer Gruppe im Sinne von Verdienst, etwa für die Gesellschaft, gesprochen (Furck 1961).

Die erste Verwendungsweise gehört in die Curriculumproblematik: Die Leistungsanforderungen sind identisch mit erwünschten oder unerwünschten Lernzielen. Hierher zählen auch Wortverbindungen wie Leistungsdruck oder Leistungsschule. Mit Leistungsdruck werden zu große, die Schüler überfordernde oder ihre Bedürfnisse nicht berücksichtigende Leistungsanforderungen gekennzeichnet. Leistungsschule wird mindestens in zweierlei Weise benutzt: zur Kennzeichnung einer Schule, in der Leistungsanforderungen gestellt werden, nämlich im Unterschied zu einer Schule, an der Kinder und Jugendliche sich nach ihren Bedürfnissen »selbst entfalten« oder »wachsen«, oder – im abwertenden Sinne – zur Charakterisierung einer Schule, an der zuviel Leistungen oder nur (intellektuelle) Leistungen gefordert werden.

Die Verwendungsweisen 2 und 3 gehören in die Lernforschung im engeren Sinne. Leistung als »Prozeß« steht recht ungenau für »Lernprozeß«, Leistung als »Prozeßergebnis« für Lernerfolg, Lernertrag oder Lerneffektivität.

Keine der beiden Verwendungsweisen wurde konstituierend für eine Theorie: es gibt keine »Leistungstheorie« und keine Taxonomie oder Klassifikation der Leistungen. Lediglich der Begriff Leistungsmotivation wurde zu einem, allerdings auch nicht sehr exakten wissenschaftlichen Konzept. Es wird darunter das Bedürfnis einer Person verstanden, Aufgaben bis zur erfolgreichen Lösung zu bearbeiten. Die Theorie der Leistungsmotivation versucht, Komponenten (Faktoren) der Leistungsmotivation zu entdecken und zu erklären, unter welchen Bedingungen, insbesondere Erziehungs- bzw. Sozialisationsbedingungen, Leistungsmotivation entsteht oder verhindert wird (Heckhausen 1970, Klafki 1973).

Die vielfältige, unpräzise und meist normative Verwendungsweise, vor allem die affektive Belastetheit des Leistungsbegriffs läßt ihn als wissenschaftlichen Terminus wenig geeignet erscheinen. Zur Beschreibung und Erklärung von Sachverhalten, zu denen er herangezogen wird, bieten die Curriculumtheorie und die Lerntheorie differenziertere und präzisere Begriffe.

B Schulleistung

Unter Schulleistung wird das Ergebnis von Erziehung und Unterricht in der Schule verstanden im Unterschied zu Leistungen, die das Ergebnis weniger kontrollierter Lern- bzw. Sozialisations- und Entwicklungsprozesse sind, wie z. B. Intelligenzleistungen. Zur systematischen Klassifikation und damit Beschreibung der Schulleistungen bieten sich Taxonomien oder Klassifikationen von Lernzielen an. Die Lernzieltaxonomien von Bloom (1972) und Krathwohl (1969) wurden entwickelt, damit sich insbesondere Prüfungsexperten über Schulleistungen verständigen können (Bloom 1962, 18).

C Schulleistungsmessung

Schulleistungsmessung ist jener Vorgang, in dem der Ausprägungsgrad des Lernerfolges in schulischen Lernprozessen ermittelt wird. Das Ergebnis der Schulleistungsmessung ist eine wertfreie Aussage über den Leistungsstand eines Schülers oder einer Gruppe von Schülern, z. B. »Zahl der erreichten Punktwerte«. Davon zu unterscheiden

ist die Schulleistungsbeurteilung, in der ein Werturteil über den Leistungsstand gefällt wird: z. B. »überdurchschnittlich«, »ausreichend«, »mit Erfolg bestanden«.

Schulleistungsmessung dient der Gewinnung von Informationen in pädagogischen Entscheidungssituationen und ist insofern notwendiger Bestandteil allen pädagogischen Handelns. Im einzelnen wird Schulleistungsmessung herangezogen, bzw. ihre Ergebnisse werden benutzt

1. zur Steuerung und Kontrolle von Unterricht

a) zur Diagnose der Lernvoraussetzungen

b) zur Feststellung der Lernfortschritte bzw. der Lernergebnisse

c) zur Diagnose von Lernschwierigkeiten

d) zur Gruppierung von Schülern im Rahmen der inneren und äußeren Unterrichtsdifferenzierung

e) zur Motivierung von Schülern

2. für Entscheidungen im Rahmen des Berechtigungswesens (zur Verteilung, Auslese von Schülern auf unterschiedliche Schulzweige)

3. als Grundlage für Beratung von Schülern bzw. deren Eltern im Rahmen der Schullaufbahn und Schulberatung

4. zur Überprüfung (Evaluation) von Curricula, Unterrichtsmitteln, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsorganisationen bzw. Schulsystemen sowie zur Kontrolle von Schulen.

Im Mittelpunkt der heutigen Praxis der Schulleistungsmessung steht der Einsatz von Beurteilungsverfahren zur Feststellung des Lernerfolgs, zur Motivation von Schülern und zur Einstufung (Auslese) in Leistungsgruppen bzw. unterschiedliche Schulzweige. Erst in jüngster Zeit wird Schulleistungsmessung verstärkt zur Diagnose von Lernschwierigkeiten und damit zur Lernsteuerung bzw. zur Individualisierung von Lernprozessen in der Schule sowie zur Beratung von Eltern und Schülern herangezogen. Die Einrichtung einer Förder- bzw. Orientierungsstufe ist Ausdruck dieser Umorientierung.

Die Verfahren zur Schulleistungsmessung und -beurteilung sind zunächst die herkömmlichen mündlichen und schriftlichen Prüfungen (z. B. Klassenarbeiten), sowie informelle und standardisierte Schulleistungstests. Als Meßtechniken unterscheiden sich diese Verfahren prinzipiell nicht voneinander. Bei jedem Verfahren wird den Schülern eine Reihe von Aufgaben (Probleme, Fragen, Items) gestellt. Die Zahl der richtigen oder falschen Antworten ist das Meßergebnis oder die Grundlage dazu. Der Unterschied zwischen den Verfahren besteht lediglich in ihrer meßtechnischen Qualität.

Die Schwächen der heute üblichen mündlichen und schriftlichen Prüfungen in der Schule sind vielfach erwiesen (Ingenkamp 1972 a, Schultze 1964). Die Mehrzahl der o. g. Zwecke läßt sich mit ihnen nicht befriedigend erreichen, weil mit ihnen eine objektive, zuverlässige und gültige Prüfung kaum möglich ist. Dazu eignen sich besser informelle und standardisierte Schulleistungstests, deren Aufgaben in der Regel so konstruiert sind, daß der Schüler sie durch Ankreuzen oder durch eine kurze Antwort beantworten kann (was insbesondere der Auswertungsobjektivität zugute kommt), und die aus beträchtlich mehr Aufgaben bestehen als herkömmliche Prüfverfahren (was sich in wesentlich höherer Zuverlässigkeit niederschlägt). Objektivität und Zuverlässigkeit (Meßgenauigkeit) sind aber notwendige Voraussetzungen für das entscheidende Gütekriterium einer jeden Messung: die Gültigkeit (Lienert 1964).

Informelle Tests werden von einem Lehrer zur Überprüfung des eigenen Unterrichts (daher auch »Lehrertests« oder »teacher-made-tests«) entwickelt. Sie sind in der Regel nicht in anderen Klassen anwendbar, im Unterschied zu standardisierten Tests, die die allgemeinen Leistungen in einem Fache zu überprüfen versuchen. Deshalb und da sie an einer großen Schülergruppe normiert sind, ermöglichen sie einen Vergleich zwischen Klassen und erlauben dem Lehrer Aussagen darüber, ob und in welchem Umfang der Leistungsstand seiner Klasse vom Durchschnitt aller Schüler in dem betreffenden Fach und der betreffenden Klassenstufe abweicht. Da informelle und standardisierte Tests bis zu einem gewissen Grad auf die Überprüfung verschiedener Unterrichtsinhalte bzw. Unterrichtsziele eines Faches angelegt sind, korrelieren sie nicht allzu hoch miteinander, gerade das aber zeigt, daß sie einander ergänzen. Und sie ergänzen sich noch in anderer Hinsicht: mit informellen Tests will der Lehrer insbesondere erfahren, ob die Lernziele eines relativ kurzen Unterrichtsabschnittes erreicht sind und ob er mit einem neuen Abschnitt beginnen kann. Sie dienen der sogenannten *formativen* Schulleistungsmessung. Standardisierte Tests werden hingegen in der Regel nur am Ende eines Schuljahres eingesetzt und dienen der abschließenden, der sogenannten *summativen* Schulleistungsmessung.

Zur Beurteilung der gemessenen Schülerleistungen können »absolute« bzw. »ideale« Maßstäbe herangezogen werden – etwa der erwünschte Verhaltensstandard, das Lernziel – oder »relative« bzw. »reale« Maßstäbe –, z. B. die Durchschnittsleistung der Bezugsgruppe, der der zu testende Schüler angehört. Entsprechend werden sogenannte *lernzielorientierte* (auch *kriterienorientierte*) Tests und sogenannte *normorientierte* Tests unterschieden.

In der Schulpraxis herrscht heute, gleichgültig ob herkömmlich oder mit Hilfe von Tests beurteilt wird, die Orientierung an relativen Maßstäben vor. Auch bei dem heute üblichen Notensystem liegt als Maßstab die Durchschnittsleistung der Bezugsgruppe zugrunde. Normorientierte Schülerbeurteilung ist jedoch nur dann angebracht, wenn Leistungsunterschiede zwischen Schülern oder Klassen interessieren – etwa zum Zwecke der Unterrichtsdifferenzierung oder der Auslese. Für die Mehrzahl der Zwecke, der Schulleistungsmessung dienen soll, sind kriterienorientierte Verfahren geeigneter. In Deutschland machen von der lernzielorientierten Leistungsbeurteilung jedoch nur gelegentlich Autoren von Lehrprogrammen und einige Versuchsschulen systematisch Gebrauch (vgl. dazu Klauer u. a. 1972).

Über die Konstruktion von standardisierten Schulleistungstests informieren Lienert (1964), Adams (1964), Gronlund (1971), Thorndike (1971). Anleitung für die Entwicklung von informellen Tests geben Gaude/Teschner (1970), Wendeler (1969) und die Tonbildreihe »Objektive Leistungsprüfungen« von Seelig (1969), ebenfalls Adams (1964) und Gronlund (1971). Bloom/Hasting/Madus (1971) illustrieren vielfältig, wie für jedes Unterrichtsfach Testaufgaben für die Lernzielklassen »Wissen«, »Verstehen«, »Anwendung«, »Analyse«, »Synthese«, »Beurteilung« entwickelt werden können. Sie zeigen damit indirekt, daß sich informelle und standardisierte Schulleistungstests nicht nur zur Prüfung von Wissen eignen. Direkt wurde das in mehreren Untersuchungen nachgewiesen (Übersicht bei Ingenkamp 1969). Über standardisierte Schulleistungstests für deutsche Schulen informieren Ingenkamp (1971) und die deutsche Testzentrale Stuttgart.

Einstellungen zur Schulleistungsmessung: Schüler, Lehrer und Eltern betrachten Schulleistungsmessung (Prüfungen) überwiegend als notwendig. Die Prüfungsergeb-

nisse werden im allgemeinen als gültig (zutreffend, glaubwürdig) betrachtet (Kirkland 1971). Allerdings besteht eine negative Beziehung zwischen tatsächlicher und vermuteter Gültigkeit eines Meßverfahrens. Die herkömmlichen, stark fehlerbehafteten schulischen Prüfverfahren vermitteln stärker das Erlebnis der Richtigkeit als Ergebnisse von Leistungstests (Eysenck 1960). Das erklärt, weshalb die untauglichste Prüfungsart – die mündliche Prüfung – immer noch am verbreitetsten ist.

Die Kritik an der Schulleistungsmessung bezieht sich vor allem auf die Mangelhaftigkeit von Tests, auf negative Auswirkungen des Prüfens bzw. Beurteilens und auf den Mißbrauch der Leistungsmessung (z. B. unangemessener Einsatz und falsche Interpretationen von Meßergebnissen, Verletzung der Privatsphäre) (Joint Committee on Testing 1962; Ebel 1966). Da die Messung des Lernerfolgs notwendiger Bestandteil jedes Lehrprozesses ist, ist die Mangelhaftigkeit der Schulleistungsmessung kein Argument für ihre Abschaffung, sondern für die Notwendigkeit, sie zu verbessern; und der Mißbrauch von Schulleistungstests spricht weniger gegen die Prüfverfahren als gegen die Personen, die falschen Gebrauch davon machen.

Die Auswirkungen von Prüfungen (Tests) wurden in Deutschland noch nicht systematisch untersucht. Berichte darüber stellen hauptsächlich Spekulationen oder Verallgemeinerungen von Einzelbeobachtungen dar. Der folgende Überblick muß sich daher ausschließlich auf amerikanische Literatur stützen. Soweit keine Quellenangaben erfolgen, bezieht er sich auf die Literaturberichte von Findley (1962) und Kirkland (1971).

Wirkungen auf den Schüler: Zu unterscheiden sind Auswirkungen der Beurteilungssituation (Prüfung) und Wirkungen der Ergebnisse der Prüfung.

1. In Beurteilungssituationen werden an den Schüler Leistungsanforderungen gestellt. Hängt von dem Ergebnis viel ab, dann kann Prüfungsangst die Folge sein. Sie wird besonders von Schülern und Studenten, die Berechtigung verteilende Prüfungen ablegen, berichtet. Sofern eine Prüfung Angst auslöst, kann das nachteilige Wirkungen auf das Meßergebnis haben: Prüfungsangst korreliert bei bestimmten Konstellationen von Persönlichkeitsmerkmalen negativ mit dem Prüfungsergebnis (Sarason 1971). Wenn also Interesse an einer gültigen Leistungsmessung besteht, muß dafür Sorge getragen werden, daß die Prüfungssituation so gestaltet wird, daß sie möglichst wenig Angst erzeugt. Bereits die Möglichkeit, die Prüfung beliebig oft wiederholen zu können, ist eine erfolgreiche Maßnahme. Nach den meisten Untersuchungen beeinflussen Prüfungen bzw. Prüfungsankündigungen die Leistungsmotivation günstig. Die Häufigkeit von Prüfungen korreliert nach der Mehrzahl von Untersuchungen positiv mit den Prüfungsergebnissen, d. h. mehreren kleinen Prüfungen ist der Vorzug vor wenigen großen Prüfungen zu geben. Die Art der Prüfung beeinflußt die Art der Prüfungsvorbereitung. Der Vergleich von Leistungen in Prüfungen verschiedener Art zeigt jedoch *keine* Unterschiede.

2. Die Wirkung der Prüfungsergebnisse hängt von der Art der Ergebnisermittlung und dem Ausmaß der Information über die Ergebnisse ab. Wenn Schüler ihre Prüfungsarbeiten selbst korrigieren und diskutieren, zeigen sie in den folgenden Prüfungen bessere Leistungen, als wenn nur der Lehrer korrigiert. Mehrere Untersuchungen zeigten, daß die Ausführlichkeit der Beurteilung (des Feedbacks) sich positiv auf die nachfolgenden Prüfungsleistungen auswirkt. Lehrer sollten also ihre Schüler detailliert über ihre Prüfungsleistungen informieren und sich nicht nur mit einer zusammenfassenden Note begnügen. Prüfungsergebnisse beeinflussen die Selbsteinschät-

zung des Betroffenen, allerdings gründet sich die Einschätzung der eigenen geistigen Fähigkeiten noch auf andere Informationen als auf Ergebnisse aus Leistungsprüfungen. Die Informationswahrnehmung bzw. Verarbeitung hängt überdies von der Art des Prüfungsergebnisses und von verschiedenen Persönlichkeitszügen ab. Positive Prüfungsergebnisse, d. h. Erfolg, hat in der Regel positive Auswirkungen auf die Leistungsmotivation, die Einstellung zur Schule, das Anspruchsniveau, die Selbstwerteinschätzung bzw. das Selbstbild, die Einstellungen zu anderen, die Selbstsicherheit und die emotionale Stabilität. Häufige negative Leistungsergebnisse, also Mißerfolge, zeigen eher die entgegengesetzten Wirkungen, und das wiederum wirkt sich hemmend auf zukünftiges Lernen aus, bzw. begünstigt zukünftige Mißerfolge. Diese Befunde gelten vor allem für normorientierte Leistungsbeurteilung und damit für jene Beurteilungsverfahren, die in der Schulpraxis heute vorherrschen. Die naheliegende Konsequenz daraus ist, in allen Fällen, in denen nicht Leistungsunterschiede zwischen Schülern interessieren, auf normorientierte Schulleistungsbeurteilung zugunsten von kriterienorientierter zu verzichten. Damit können durch Individualisierung der Lernerfolgsbeurteilung und des Unterrichts einzelne Schüler davor geschützt werden, immer nur Mißerfolge zu erleben, wie es heute bei den »schlechten Schülern« aufgrund der Orientierung an der Durchschnittsleistung der Bezugsgruppe notwendig der Fall ist (Alexander 1964).

Aus der vielfach erwiesenen Korrelation zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Schulprüfungs- bzw. Testergebnissen wird häufig geschlossen, Tests würden Unterschichtkinder benachteiligen. Wenn die betreffende Prüfung gültig ist, dann ist diese weit verbreitete Interpretation falsch. Prüfungen benachteiligen nicht bestimmte Schüler, sondern weisen auf, daß diese möglicherweise benachteiligt wurden, bzw. weisen darauf hin, welche Lernerfahrungen den Schülern fehlen, und ermöglichen dadurch erst gezielte individuelle Lernhilfe.

Wirkungen auf Eltern, Lehrer und Gesellschaft: Über die Auswirkungen von Prüfungen und Prüfungsergebnissen auf Eltern liegen keine Untersuchungen vor (Kirkland 1971).

Inwieweit Schulleistungsmessungen, die vom Lehrer allein arrangiert werden, Rückwirkungen auf das Lehrerverhalten haben, ist nicht erforscht. Prüfungen, die dem Lehrer vorgeschrieben werden – zentrale Aufnahme- oder Abschlußprüfungen – haben einen nachhaltigen Einfluß auf Inhalt und Methode des Unterrichts und steuern den Lehrer oft stärker als der Lehrplan (Krumm 1973). Entsprechen diese Prüfungen dem Lehrplan, dann bewirken sie dessen Einhaltung bzw. helfen Schwächen des Lehrplanes aufdecken und beheben. Von den Prüfungsergebnissen wird seit Rosenthals und Jacobsons Untersuchungen (1964) allgemein ein »Pygmalioneffekt« erwartet: aufgrund guter Prüfungsleistungen erwarten die Lehrer auch in Zukunft eher gute, aufgrund schlechter Leistungen auch in Zukunft eher schlechte, und diese Erwartungen tragen dazu bei, daß das Erwartete eintrifft (dazu allerdings Elashof/Snow 1972).

Der Vorwurf, mit der herkömmlichen Schulleistungsmessung und mit Schulleistungstests würden Lehrer nur bestimmte Schüler (z. B. wenig kreative, anpassungsbereite Mittelschichtkinder) fördern und Tests würden einer engen Konzeption von geistigen Fähigkeiten Vorschub leisten, ist aufgrund von Untersuchungen nicht haltbar. Schulleistungstests ermöglichen es dem Lehrer erst, die Variabilität der geistigen Fähigkeiten zwischen und innerhalb der Schüler zu erkennen, sie differenzieren und erweitern somit seine Vorstellungen von den kognitiven Fähigkeiten seiner Schüler. Leistungs-

messung trägt deshalb auch dazu bei, daß der Lehrer Fähigkeiten bei seinen Schülern entdeckt, die er aufgrund von Vorurteilen nicht erwartet hat. Kirkland (1972, 340) meint daher am Ende ihres Literaturberichtes, die wichtigste Wirkung des Testens für die Gesellschaft bestünde darin, daß es geistige Fähigkeiten »freisetze« und dadurch die Bildungsmöglichkeit eines jeden Schülers vermehre. In Übereinstimmung damit stellten Chauncey (1962) und Goslin (1963) fest, daß Leistungsmessung in der Schule dazu beiträgt, die Chancen von familiär benachteiligten Kindern, auf weiterführende Schulen zu gelangen, zu vergrößern. Es sind Untersuchungen darüber erforderlich, ob diese amerikanischen Befunde auch für Deutschland Gültigkeit haben.

Volker Krumm

Bildungsberatung, Chancengleichheit, Curriculum – Didaktik, Diagnostik, Differenzierung, Motivation, Schule – Schultheorie, Schultests (im Anhang).

LITERATUR

- Adams, G. S.: Measurement and evaluation in education, psychology, and guidance. New York: Holt 1964. Alexander, E. D.: The marking system and poor achievement. In: The Teachers College Journal. (1964), S. 110–113. Bloom, B. S. (Hrsg.): Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill 1971. Bloom, B. S. (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim, Basel: Beltz 1972. Chauncey, H.: Report to the President. In: Educational Testing Service Annual Report 1962–63. 1963, S. 9–55. Ebel, R. L.: The social consequences of educational testing. In: Anastasi, A. (Hrsg.): Testing problems in perspective. Washington: American Council of Education 1966, S. 18–28. Elashoff, J. D., R. E. Snow: Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel 1972. Eysenck, H. J.: Wege und Abwege der Psychologie. Hamburg: Rowohlt 1960. Findley, W. G., B. Masia: Overview of the research on educational and psychological testing. In: Review of Educational Research. 38 (1968) 1, S. 5–11. Furck, C. L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim: Beltz 1961. Goslin, D. A.: The search for ability. New York: Russell Sage 1963. Goslin, D. A.: The social impact of testing. In: Personnel and Guidance Journal. (1967), S. 676–682. Gronlund, N. E.: Measurement and evaluation in teaching. 2. ed. New York: Macmillan 1971. Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Begabung und Lernen. 5. Aufl. Stuttgart: Klett 1970, S. 193–228. = Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd 4. Ingenkamp K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1972. = Beltz Studienbuch. 23. Ingenkamp, K.: Erfassen Testaufgaben andere Leistungen als traditionelle Prüfungsaufgaben? In: Pädagogische Arbeitsblätter. 22 (1970) 12, S. 177–191. Ingenkamp, K. (Hrsg.): Tests in der Schulpraxis. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971. Joint Committee on Testing of the American Association of School Administrators and the National Education Association. Testing, testing, testing. Washington 1962. Kirkland, M. C.: The effects of tests on students and schools. In: Review of Educational Research. 41 (1971) 4, S. 303–350. Klafki, W.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1974. = dtv-Taschenbücher 990. Klauer, K. J. u. a.: Lehrzielorientierte Tests. Beiträge zur Theorie, Konstruktion und Anwendung. Düsseldorf 1972. Krathwohl, D. R. (u. a.): Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. 6. ed. New York: McKay 1969. Krumm, V.: Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart: Klett 1973. = Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd 26. Krumm, V.: Der Aussagewert von Leistungen in Klassenarbeiten. In: Wirtschaft und Erziehung. 22 (1970) 5,

S. 214–224. *Lichtenstein-Rother, I.* (Hrsg.): Schulleistung und Leistungsschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971. *Rosenthal, R., L. Jacobson*: Pygmalion im Unterricht. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971. *Sarason, S. B.* (Hrsg.): Angst bei Schulkindern. Stuttgart: Klett 1971. *Schultze, W.* (u. a.): Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Frankfurt/M.: Max Traeger-Stiftung 1964. *Seelig, G. F.*: Objektivierte Leistungsprüfungen. Tonbildreihe des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. München 1969. *Speck, J.* (Hrsg.): Leistung, Erfolg und Erfolgskontrolle in der Pädagogik und ihren Nachbarwissenschaften. Münster: Dt. Inst. f. wiss. Päd. 1968. *Thorndike, R. L.* (Hrsg.): Educational measurement. Washington 1971. *Wendeler, J.*: Standardarbeiten. Verfahren zur Objektivierung der Notengebung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1969.

Lernen

Verhaltensänderungen, die ganz oder teilweise als Folge vorausgegangenen Verhaltens erklärt werden, bezeichnet man sowohl im vorwissenschaftlichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch als *Lernen*. Demgemäß sprechen wir nicht nur vom Erlernen von Gedichten oder Vokabeln, sondern auch vom Rechnenlernen, Schwimmenlernen, Denkenlernen, Arbeitenlernen, Schweigenlernen, Sichdurchsetzenlernen oder Verzichtlernen, d. h. wir verwenden Lernen als Bezeichnung für eine ungewöhnlich umfangreiche Klasse von Verhaltensweisen bzw. Verhaltensänderungen.

Vergleicht man die verschiedenen Lernvorgänge, so lassen sich einige formale Gemeinsamkeiten herausarbeiten: (1) Es handelt sich stets um Veränderungen des Verhaltens oder von Verhaltensmöglichkeiten (wenn jemand schwimmen gelernt hat, kann er es, auch wenn er es gerade nicht ausübt – er verfügt also über eine Verhaltensmöglichkeit). Theoretisch ist es deswegen notwendig, zwischen Lernen (im Sinne des Erwerbs der Verhaltensmöglichkeiten) und Leistung (im Sinne der Realisierung einer Verhaltensmöglichkeit im beobachtbaren Verhalten) zu unterscheiden. (2) Wir sprechen nur dann von Lernen, wenn Verhaltensänderungen darauf zurückzuführen sind, daß das Individuum bereits auf eine gleiche oder ähnliche Umweltsituation reagiert hat, d. h. wenn die Verhaltensänderung auf Beobachtung, Übung, Praxis, intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Problem usw., also auf Erfahrungen im weitesten Sinne zurückgeführt werden kann. Ausgeschlossen werden damit Verhaltensänderungen, die auf neurophysiologische Reifungsvorgänge oder auf vorübergehende Zuständlichkeiten des Organismus (z. B. durch Intoxikation, Ermüdung usw.) beruhen. (3) Lernen schließt stets eine gewisse Dauer der Verhaltensänderung ein. (4) Das, was wir als Lernen bezeichnen, ist selbst nicht beobachtbar, sondern nur erschließbar: Wir beobachten unter bestimmten Bedingungen (Übung usw.) bestimmte Verhaltensänderungen und folgern daraus, daß Lernen stattgefunden hat. Wissenschaftstheoretisch gesehen, ist Lernen also ein hypothetischer Prozeß, der selbst nicht beobachtbar ist, sondern zur Erklärung des gesetzmäßigen Zusammenhangs zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen theoretisch postuliert wird. Lernen läßt sich also wissenschaftlich definieren als der (hypothetische) Vorgang, »durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird. Dies gilt jedoch nur, wenn sich die Art der Aktivitätsänderung nicht auf der Grundlage angeborener Reaktionstendenzen, von Reifung oder von zeitweiligen organismischen Zuständen (z. B. Ermüdung, Drogen usw.) erklären

läßt« (Hilgard/Bower 1970, 16). Eine solche technische oder faktische Definition des Lernens ist wissenschaftlich kaum umstritten. Ursache vieler langwieriger und bisher keineswegs geklärter theoretischer Kontroversen ist vielmehr das Problem, welche Bedingungen und Mechanismen zur Erklärung der Verhaltensänderungen, die wir als Lernen bezeichnen, herangezogen werden sollen. Diese Frage wurde und wird von verschiedenen Lerntheorien unterschiedlich beantwortet. Folgende Lernprinzipien sind jeweils Grundlage mehr oder minder umfassender, zum Teil stark voneinander abweichender theoretischer Konzeptionen:

1. *Kontiguität*: Die raumzeitliche Berührung oder Nähe von Reizen und Reaktionen im Erlebnishorizont eines Organismus führen zu einer assoziativen Verknüpfung, durch die sich die Auftretenswahrscheinlichkeit der Reaktion in Abhängigkeit von den entsprechenden Reizen überzufällig erhöht (Beispiel: Der Glockenton, der mehrfach zeitlich mit einem furchterregenden Ereignis kombiniert wird, bewirkt schließlich ähnliche Angst- und Vermeidungsreaktionen). Guthrie, ein wichtiger Vertreter dieser theoretischen Position, geht davon aus, daß dieses primäre Gesetz der Assoziationsbildung durch Kontiguität für alle Lernformen gilt, so daß es keines weiteren fundamentalen Erklärungsprinzips bedarf.

2. *Bekräftigung*: Lernen wird dabei als Veränderung der Auftretenswahrscheinlichkeit bestimmter Verhaltensweisen in Abhängigkeit von bekräftigenden Ereignissen aufgefaßt (Beispiel: Werden bei einem Säugling Lächeln oder Lallen durch vermehrte soziale Zuwendung systematisch bekräftigt, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit dieser Reaktionen innerhalb weniger Tage in signifikanter Weise). Nach B. F. Skinner ist ein positiver Verstärker jeder Reiz, der die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht, wenn er einer Lernsituation hinzugefügt wird (Beispiel: Nahrung, sozialer Kontakt usw.). Ein negativer Verstärker ist demgegenüber ein Reiz, der die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Reaktion erhöht, wenn er aus der Lernsituation entfernt wird (z. B. extreme Hitze oder Kälte, elektrischer Schlag, furchterregender Reiz usw.). Zu unterscheiden ist also zwischen negativer Verstärkung und Bestrafung (durch welche die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Reaktion in der Regel vermindert wird). Skinner selbst hat sich mehr mit den empirisch auffindbaren Gesetzmäßigkeiten der Verhaltensänderungen als Funktion der Verstärkung befaßt als mit dem Problem, warum eigentlich ein Verstärker verstärkend wirkt. Diskutiert werden in diesem Zusammenhang die triebreduzierende Wirkung (Hunger – Nahrung), der motivationale Anreiz (z. B. durch Spielzeug oder verbale Ermunterung) und die Informationsrückkoppelung (Hinweis auf den Grad der Richtigkeit einer Reaktion, bezogen auf die Kriterien korrekter Aufgabenlösung), der Verstärker. Wahrscheinlich ist aufgrund vorliegender empirischer Befunde, daß sich diese theoretischen Erklärungen der Bekräftigungswirkung nicht ausschließen sondern ergänzen.

3. *Kognitive Organisation*: Im Gegensatz zu behavioristischen Annahmen, Lernen erfolge durch Versuch und Irrtum oder durch die zeitliche Überlappung von Reiz und Reaktion, betonen gestalttheoretisch orientierte Lernpsychologen seit langem die Bedeutung der *Einsicht*. Man versteht darunter das unmittelbare Erfassen von Bedeutungen und Sinnzusammenhängen (Beispiel: Wenn ein Kind erkennt, daß man einen Stock als Werkzeug zum Herunterschlagen eines Apfels benutzen kann). Nach D. P. Ausubel kommt es nur dann zu sinnvoll-einsichtigem Lernen, wenn dem Lernstoff logische Bedeutung zukommt (d. h. wenn er prinzipiell mit Handlungen, Vorstellungen, Begriffen und Regeln in einer verbindlichen und verständlichen Weise

in Beziehung gebracht werden kann), wenn der Lernende über die notwendigen kognitiven Voraussetzungen verfügt, diese Bedeutung tatsächlich zu erfassen, und wenn er mit der Einstellung an die Aufgabe herangeht, sie sinnvoll zu lösen bzw. zu lernen. »Fehlt dem Lernmaterial die logische Bedeutung, mangelt es dem Lernenden an notwendigen kognitiven Voraussetzungen oder hat er nicht die entsprechende Lerneinstellung, so kommt es zu mechanisch-sinnfreiem Lernen« (Ausubel 1969, 53). Im Gegensatz zu vielen anderen Lerntheoretikern betont also Ausubel weniger die externen Bedingungen der Lernsituation (z. B. Zahl der Wiederholungen, Art der Bekräftigung usw.) als die Bedeutung der internen Bedingungen des Lernenden. Besondere Wichtigkeit schreibt er der kognitiven Struktur zu. Er versteht darunter die Menge, Klarheit, Stabilität und Organisation der Kenntnisse und Fähigkeiten eines Individuums im allgemeinen bzw. im Hinblick auf einen umschriebenen Lernbereich.

Die theoretisch postulierten Lernprinzipien der Kontiguität, der Bekräftigung und der kognitiven Organisation haben in der Geschichte der Lernpsychologie eine zentrale Rolle gespielt. Besonders zwischen dem Ende des Ersten Weltkriegs und den 50er Jahren waren sie Grundlagen umfassender Theorien und Anlaß prinzipieller theoretischer Kontroversen. Mit der inzwischen gewachsenen Skepsis gegenüber solchen generellen psychologischen Theorien des Lernens konzentrierte sich in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit stärker auf die Entwicklung von Lernmodellen mittlerer Reichweite und auf Versuche einer Integration der verschiedenen lernpsychologischen Prinzipien. Beispielhaft dafür ist die Theorie des *sozialen Lernens* von A. Bandura. Er untersuchte das Lernen durch Beobachtung und Nachahmung anderer. Dabei unterscheidet er zwischen dem Erwerb einer Reaktion (erklärt mit Hilfe eines modifizierten Kontiguitätsprinzips) und der Aktualisierung dieser erworbenen Reaktion (erklärt durch direkte Bekräftigung des Lernenden oder durch stellvertretende Bekräftigung des Modells). Neben diesen fundamentalen Lernprinzipien beschreibt Bandura bestimmte Merkmale des Modells, des Beobachters (neuerdings auch unter Berücksichtigung der kognitiven Prozesse der Informationsaufnahme und -verarbeitung; vgl. Bandura 1971) und der Beziehung zwischen Modell und Beobachter als modifizierende Bedingungen einer sozialen Lernsituation.

Im Vergleich zu Bandura ist der von R.M. Gagné unternommene Versuch einer Integration verschiedener Lernprinzipien wesentlich umfassender konzipiert: er unterscheidet acht verschiedene Typen des Lernens, die er in einem hierarchischen Modell anordnet. Danach ist die jeweils niedrigere Lernart notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung zur Erklärung der höheren Lernarten. Im einzelnen unterscheidet er:

Lerntyp I: Signallernen: Der Lernende erwirbt eine allgemeine, diffuse, emotional getönte Reaktion auf ein Signal (klassische Konditionierung).

Lerntyp II: Reiz-Reaktions-Lernen: Der Lernende erwirbt eine umschriebene Reaktion auf einen relativ genau unterscheidbaren (äußeren oder inneren) Reiz (instrumentelle oder operante Konditionierung).

Lerntyp III: Kettenbildung: Der Lernende erwirbt eine Kette von zwei oder mehreren Reiz-Reaktions-Verbindungen.

Lerntyp IV: Sprachliche Assoziationsbildung: Der Lernende erwirbt eine Kette sprachlicher Assoziationen. Dabei entsprechen die Bedingungen weitgehend denen der motorischen Kettenbildung (Lerntyp III). »Die Verfügung des Menschen über Sprache macht daraus jedoch eine spezielle Lernart, weil aus dem früher erworbenen sprach-

lichen Repertoire des Individuums bestehende innere Verknüpfungen verwendet werden können« (Gagné 1969, 52).

Lerntyp V: Multiple Diskrimination: Der Lernende erwirbt eine Anzahl unterschiedlicher Reaktionen auf ebenso viele unterscheidbare Reize, die sich in ihrem Erscheinungsbild allerdings mehr oder weniger ähnlich sein können. Gelernt werden muß also, auf einen bestimmten Reiz hin in bestimmter Weise zu reagieren und auf einen anderen u. U. ähnlichen anders zu reagieren (Beispiel: Verhalten gegenüber verschiedenen Verkehrszeichen).

Lerntyp VI: Begriffslernen: »Der Lernende erwirbt die Fähigkeit, auf eine Klasse von Reizen, die sich in ihrer äußeren Erscheinung stark voneinander unterscheiden können, mit einer Reaktion zu antworten. Er ist also zu einer Reaktion fähig, die von einer ganzen Klasse von Objekten oder Ereignissen bestimmt wird (Gagné 1969, 52).

Lerntyp VII: Regellernen: Dabei handelt es sich nach Gagné um die Aneignung von »Gedanken« oder von »Wissen«, d. h. um ein Auffinden oder Herstellen sinnvoller Beziehungen zwischen Begriffen (Beispiel: Einsicht in den Satz: »Gase dehnen sich bei Erwärmung aus«.).

Lerntyp VIII: Problemlösen: Damit ist das Entdecken oder Erfinden neuer Regeln durch Kombination früher erlernter Regeln gemeint. Der Mensch löst Probleme, indem er verfügbare Regeln koordiniert und anwendet. Dabei sind die zu lösenden Probleme in der Regel nur für den einzelnen Lernenden neu; sie sind es nicht notwendigerweise für alle anderen Menschen.

Nach Gagné lassen sich so viele Lernarten bestimmen, wie es unterschiedliche Bedingungen des Lernens gibt. Entscheidend für sein Modell ist also nicht die Untergliederung in acht Lerntypen, sondern die Hierarchisierung der Lernvorgänge von relativ einfachen zu zunehmend komplexeren Formen. Im begrenzten Maße lassen sich daraus unmittelbare didaktische Konsequenzen ableiten: »Alles läßt sich auf Lernvoraussetzungen hin analysieren, die zunehmend einfacher werden, wenn man von Regeln ausgeht und sich bis zu Stimulus-Response-Verbindungen hinunterarbeitet. Das Lernen von Regeln, die für gewöhnlich als die sichtbarsten Ziele des Unterrichts gelten können, erfordert das vorausgehende Lernen anderer Regeln; diese wiederum erfordern als Voraussetzungen Begriffe, multiple Diskriminationen, sprachliche Sequenzen, Ketten von S-R-Verbindungen. Die Implikationen für die Analyse des Unterrichts sind sehr deutlich. Wenn Lernvorgänge auf jedem Niveau optimale Ergebnisse erbringen sollen, dann muß man sorgfältig ihre Voraussetzungen beachten (Gagné 1969, 165).

Sowohl die allgemeine faktische Definition des Lernens wie die Beschreibung verschiedener Lerntypen haben deutlich gemacht, daß damit nicht nur der Erwerb und die Änderung von Verhaltensweisen gemeint sind, sondern stets auch die Speicherung und die Abrufbarkeit des Gelernten. Die beiden zuletzt genannten Prozesse subsumiert man in der Regel unter dem Begriff des Gedächtnisses. Man versteht darunter die Fähigkeit eines Organismus, aus Erfahrung zu lernen, das Gelernte in irgendeiner Form über die zeitliche Dauer des Lernprozesses hinaus zu speichern und unter bestimmten Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt wieder im Verhalten zu aktualisieren. Neurophysiologische und psychologische Befunde haben die theoretische (nicht reale!) Unterscheidung von wenigstens drei Gedächtnisspeichern beim Menschen nahegelegt.

Danach trifft jede Information zuerst auf ein sensorisches Register, das eine Speicherkapazität von wenigen 100 msec besitzt. In Abhängigkeit von der selektiven Auf-

merksamkeit des Lernenden gelangen die Informationen in den Kurzzeit-Speicher oder werden sofort wieder vergessen. Auch das Kurzzeit-Gedächtnis ist ein Speicher mit sehr begrenzter Kapazität (7 ± 2 Informationseinheiten, unabhängig davon, ob es sich dabei um isolierte Buchstaben, unverbundene Worte oder um Sinnzusammenhänge handelt). Schnelles Vergessen (innerhalb weniger Sekunden bis zu maximal einer Minute) wird verhindert und die Transformation in den Langzeit-Speicher begünstigt durch ständiges Wiederholen des Lernmaterials (Memorieren) und durch seine Verschlüsselung (z. B. Zusammenfassung vieler Informationen zu wenigen, umfassenderen Informationseinheiten).

Forschungsergebnisse sprechen dafür, daß im Kurzzeit-Gedächtnis vorwiegend eine Speicherung auditiv repräsentierter Informationen stattfindet. Besonders bei Kindern, aber auch bei Erwachsenen konnte jedoch inzwischen bildhafte (visuelle) Verschlüsselung von Informationen nachgewiesen werden. Im Vergleich zum Kurzzeit-Gedächtnis läßt sich das Langzeit-Gedächtnis als ein Speicher von sehr großer Kapazität beschreiben, in dem Informationen lange aufbewahrt werden können. Zwar konnte die Vergessenskurve von Ebbinghaus (1885) – nach der zuerst sehr viel, im weiteren zeitlichen Verlauf nur noch relativ wenig vergessen wird – in empirischen Studien immer wieder bestätigt werden; doch fehlt es bis heute an einer allgemein akzeptierten Theorie des Vergessens. Störungen durch vorausgehende und nachfolgende (mehr oder minder ähnliche) Lernprozesse (proaktive und retroaktive Hemmung) spielen dabei zweifellos eine gewichtige Rolle. Doch darf zugleich als gesichert gelten, daß wir Gelerntes länger und besser behalten, als sich mit Hilfe der üblichen experimentellen Erinnerungsmethoden feststellen läßt. Das hängt zweifellos damit zusammen, daß Vergessen nicht nur auf mangelnde Speicherung zurückgeführt werden kann, sondern auch auf die Nichtverfügbarkeit der gespeicherten Information zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die Leistungsfähigkeit des menschlichen Gedächtnisses ist offenbar abhängig von der zweckmäßigen Organisation des Gedächtnisinhaltes. Man hat deshalb in letzter Zeit das Gedächtnis mehrfach mit einer Bibliothek verglichen, in der es darauf ankommt, die Fülle der gespeicherten Information durch ein differenziertes hierarchisches Kategoriensystem zugänglich und verfügbar zu machen. Dabei kommt es natürlich nicht nur auf die Reproduktionsleistungen an, sondern auch und vor allem auf die Erleichterung künftigen Lernens durch vorausgehende Lernerfahrungen. Solche Transferprozesse können durch Inhaltsgeneralisation, durch das Verstehen generalisierbarer Prinzipien und durch den Erwerb formaler Lösungsstrategien erklärt werden.

Sowohl beim Erlernen wie beim Speichern, Reproduzieren und Transferieren des Gelernten lassen sich große intra- und interindividuelle Differenzen beobachten. Diese Leistungsvarianz läßt sich nur erklären, wenn man eine beachtliche Anzahl mehr oder minder unabhängiger Lernfähigkeiten postuliert. Inwieweit diese selbst wieder das Ergebnis vorausgegangenen Lernens darstellen, ist gegenwärtig noch ungeklärt und theoretisch umstritten. Wahrscheinlich ist demgegenüber, daß sinnvolles sprachliches Lernen, Begriffsbildung, Regellernen und Problemlösen in enger Beziehung zur Entwicklung der Intelligenz und in deutlicher Abhängigkeit von der Verfügbarkeit relevanter Vorkenntnisse stehen. Leider ist die Theoriebildung auf diesem pädagogisch wichtigen Gebiet noch wenig befriedigend. Die Lernpsychologie hat sich in den vergangenen 90 Jahren sehr viel mehr mit den allgemeinen Gesetzen des Lernens als mit den differentiellen Bedingungen des Lernenden beschäftigt.

Dieser Mangel ist besonders deshalb bedauerlich, weil der Begriff des Lernens gegenwärtig innerhalb der Sozialwissenschaften einen ungeheueren Bedeutungszuwachs erfahren hat. Seitdem man nicht nur den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch die Übernahme gesellschaftlicher Werte, Normen, Einstellungen und Haltungen als Lernen bezeichnet, seit also Theorien des sozialen Lernens im Mittelpunkt der Sozialisationsforschung stehen, werden die Defizite der wissenschaftlichen Lernpsychologie deutlich sichtbar. Zwar wurde in den vergangenen Jahrzehnten eine unübersehbare Fülle empirischer Einzelbefunde und eine Reihe lerntheoretischer Systeme publiziert, zwar wurden lernpsychologische Erkenntnisse in der Instruktions- und Erziehungspsychologie mit Gewinn praktisch angewandt, doch hat sich dadurch die Zahl der pädagogisch relevanten, offenen Fragen nicht verringert, sondern eher erhöht: Wie kann man sehr komplexe soziale Lernsituationen theoretisch beschreiben? Wie kommt man von partikulären externen Lernbedingungen zur Analyse komplexer Lernumwelten? Wie können intra- und interindividuelle Lernunterschiede erfaßt werden? Welche Bedeutung kommt der Lernmotivation zu? Wie vollzieht sich die Übertragung des Gelernten auf neue Lernsituationen? Wie lassen sich aus Gesetzmäßigkeiten des Lernens Theorien der Lernoptimierung entwickeln? Für diese und ähnliche Fragen liefert die gegenwärtige Lernpsychologie einige brauchbare Untersuchungsmethoden, faszinierende Detailergebnisse und fruchtbare Theorieansätze, nicht aber pädagogisch befriedigende Antworten.

FRANZ WEINERT

→ Begabung – Intelligenz, Kreativität, Leistung – Schulleistung – Leistungsmessung, Motivation, Pädagogische Psychologie, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialisation, Transfer, Verhalten.

LITERATUR

Annual Review of Psychology. Palo Alto, Cal.: Annual Reviews Inc. 24 (1973). Ausubel, D. P.: The psychology of meaningful verbal learning: an introduction. New York: Grune 1963. Ausubel, D. P.: Educational psychology, a cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston 1968. Bandura, A.: Social learning theory of identificatory processes. In: Goslin, D. A. (Hrsg.): Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally Co. 1969. Bandura, A.: Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart & Winston 1969. Bandura, A. (Hrsg.): Psychological modeling. Chicago: Aldine-Atherton 1971. Bergius, R. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. I. Der Aufbau des Erkennens Halbbd 2: Lernen und Denken. Göttingen: Hogrefe 1964. = Handbuch der Psychologie. Bd 1. Bergius, R.: Psychologie des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer 1971. = Urban-Taschenbücher Bd 14. Bruner, J. S.: Beyond the information given. New York: W. W. Norton Co. 1973. Dixon, T. R., D. L. Horton (Hrsg.): Verbal behavior and general behavior theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1968. Ebbinghaus, H.: Über das Gedächtnis. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft 1971. Foppa, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1965. Gagné, R. M. (Hrsg.): Learning and individual differences. Columbus: Merrill 1966. Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel 1969. = Beiträge zu einer neuen Didaktik. R. A.: Allgemeine Didaktik. Guthrie, E. R.: Association by contiguity. In: Koch, S. (Hrsg.): Psychology, a study of a science. Vol. 2. New York: McGraw Hill 1959. Hilgard, E. R., G. H. Bower: Theorien des Lernens. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1971. Kerlinger, F. N. (Hrsg.): Review of research in education. Vol. 1. Itasca, Ill.: Peacock 1973. Kimble, G. A., E. R. Hilgard, D. H. Marquis: Conditioning and learning. 2. ed. New York: Apple-

ton Century Crofts 1961. Kimble, G. A.: Foundations of conditioning and learning. New York: Appleton Century Crofts 1967. Kintsch, W.: Learning, memory, and conceptual processes. New York: Wiley 1970. Marx, M. H. (Hrsg.): Learning: processes. New York: Macmillan 1969. Marx, M. H. (Hrsg.): Learning: interactions. New York: Macmillan 1970. Marx, M. H. (Hrsg.): Learning: theories. New York: Macmillan 1970. McLaughlin, B.: Learning and social behavior. New York: The Free Pr. 1970. Norman, D. A.: Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Weinheim: Beltz 1973. = Beltz Studienbuch. Bd 45. Saltz, E.: The cognitive bases of human learning. Homewood, Ill.: The Dorsey Press 1971. Shulman, L. S., E. R. Keislar (Hrsg.): Learning by discovery: a critical appraisal. Chicago: Rand McNally 1966. Skinner, B. F.: Cumulative record. New York: Appleton Century Crofts 1961. Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München: Juventa Verl. 1969. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 9. Stevenson, H. W.: Learning in children. In: Mussen, P. H. (Hrsg.): Manual of child psychology. Vol. I. 3. ed. New York: Wiley 1970.

Macht – Herrschaft

Bis vor kurzem waren für die herkömmliche Soziologie die Begriffe »Macht« und »Herrschaft« nicht bloß Begriffe unter anderen; noch 1971 konnte geschrieben werden, daß eine kontextbewußte Hermeneutik von »Herrschaft« eigentlich erkennen mußte, daß dieser agrargeschichtliche Begriff mit dem einer Leistungsgesellschaft nicht zusammenzubringen sei (Luhmann in: Luhmann/Habermas 1971, 400), er könne nur noch entweder in einem romantisierenden Sinne oder aber als Einschüchterungsvokabel gebraucht werden. In dem einen Punkt trifft sich dieser Vorwurf mit dem marxistischen: die »Oberflächensoziologie« vermag mit den Begriffen »Macht« und »Herrschaft« die spezifischen Herrschaftsverhältnisse nicht aufzudecken. In der Tat: zwar erscheinen im Alltag der bürgerlichen Gesellschaft die gesellschaftlichen Beziehungen der Produzenten und der Produzierenden nicht als unüberbrückbare Gegensätze einander feindlich gegenüberstehender Klassen; auch wenn sich in den sogenannten hochentwickelten Industriegesellschaften wachsende Unterschiede in Besitz und Einkommen, im ungleichen Lebensstandard, in ungleichen Bildungschancen zeigen: der darin zum Ausdruck gelangende Klassengegensatz muß nicht notwendigerweise ins Bewußtsein der Betroffenen gelangen. Im Gegenteil: praktisch zeigt sich das Apathiepotential darin, daß das Gefälle zwischen den Klassen in angebliche »Fehlentwicklungen« uminterpretiert werden kann, die sich als Resultat vorübergehend falscher Politik mittels Reformen korrigieren lassen, und theoretisch findet diese Position ihren Ausdruck zum Beispiel darin, daß der Begriff Leistung, der die Erbfolge des Marxschen Kapitalbegriffs antritt, so gefaßt wird, daß die gezielte Bedürfnisbefriedigung oder die Bereitstellung von Mitteln, um Bedürfnisse zu befriedigen, gemeint sind (Hondrich 1973, 30). Obwohl, ähnlich wie bei Max Weber, der Begriff hier zunächst als historisch gewonnener ausgewiesen wird, quasi als Schlüsselbegriff der Gesellschaften mit den höchstentwickelten Produktivkräften, so gerinnt er doch zur universalen Kategorie: Herrschaft könne in jeder Art von sozialem System, ob es sich um kleine Gruppen, Bürokratien oder ganze Gesellschaften handelt, auf bestimmte Macht- bzw. Leistungsveränderungen zurückgeführt oder aus ihnen erschlossen werden. Wird indes die Struktur der konkreten Gesellschaft entweder ganz unterschlagen oder auf partielle Einsichten reduziert, so können weder

die ökonomischen noch die ideologischen Verkehrsformen der Unterdrückung adäquat aufgedeckt werden. Die notwendige Reproduktion der Produktionsverhältnisse, wie sie nicht nur in den einzelnen Betrieben, sondern insbesondere auch vom Staat (Schule, Militär, Kirche usw.) geleistet werden müssen, bleiben unberücksichtigt. Während so die nichtmarxistische Soziologie allenfalls formale Konfliktmodelle entwickelt oder mit aller Macht versucht, die Theorie vom (relativen) Gleichgewicht der am politischen Prozeß Beteiligten aufrechtzuerhalten, thematisiert die marxistische Analyse die gesellschaftlichen Klassen. In der Kurzformel: die kapitalistische Gesellschaft ist in ihrem Wesen »Wirtschaftsgesellschaft« (Werner Hofmann); die Stellung ihrer Mitglieder, vorab der sozialen Kerngruppen, bestimmt sich nach deren Funktion im Wirtschaftsprozesse. Weder die zunehmende Rationalität (die eine partielle bleiben muß), noch der Umstand, daß der Staat die Funktion des »Krisenmanagements« zu übernehmen versucht, hebt die gesellschaftlichen Widersprüche auf und ermöglicht eine »gerechte« Regulierung der sozialen Konflikte. Das politische Herrschaftssystem ist dabei allerdings kein bloßer Reflex, keine einfache Widerspiegelung der gesellschaftlichen Klassen. Das zeigt sich deutlich etwa im Ausbildungssektor, wo zumindest teilweise und kurzfristig Inhalte durchsetzbar sind, die sich gegen die Interessen der herrschenden Klasse richten. In diesem Sinne ist der Staat nicht bloßes Klasseninstrument; er ist die Institution einer Klassengesellschaft, die diese aufrecht erhält (Poulantzas).

Die berühmte Webersche Definition, wonach Macht in einem allgemeinen Sinne jedes soziale Verhalten bezeichne, in dem bestimmte Personen die Chance haben, bei anderen Gehorsam zu finden, gleichviel worauf diese Chance beruht, wobei Herrschaft die institutionalisierte Machtausübung bedeute, d. h. die Chance, für einen bestimmten Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden, formalisierte und mystifizierte in der Soziologie sehr früh den Sachverhalt gleicherweise. Dennoch wird von der herkömmlichen Soziologie an diesen Begriffen in kaum modifizierter Form festgehalten. Die Folgen für die Analyse des Gesellschaftssystems sind klar. Die am Integrationsproblem orientierte strukturell-funktionale Theorie beurteilt die Herrschaftspositionen nach ihrem Beitrag zum Funktionieren und zur Leistungskraft von sozialen Systemen und deren Subsystemen. In bezug auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden dabei (schematisch) folgende Konstellationen gesehen:

a) die integrierenden und desintegrierenden Prozesse innerhalb eines Systems sowie die von außen hereinwirkenden Prozesse befinden sich im relativen Gleichgewicht (stabiles System); b) die integrierenden überwiegen die desintegrierenden Prozesse (Folge: der erhöhte Integrationsgrad bewirkt eine zunehmende Homogenisierung, die sowohl zur Stagnation als auch zur Weiterentwicklung des Systems führen kann); c) die desintegrierenden Prozesse überwiegen (es handelt sich um instabile Systeme mit der Tendenz zur Auflösung der bestehenden Systeme).

Daß dieser formale Ansatz regelmäßig von der potentiellen Harmonie eines in sich ruhenden Gesellschaftssystems ausgeht, dessen Herrschaftsverhältnisse im »Funktionieren« selbst legitimiert werden, ist leicht verständlich; erfaßt wird ja nicht das innere »Gefüge« des Systems selbst; erfaßt werden die funktionalen und disfunktionalen Prozesse. Von da her und stimuliert durch die Kleingruppenforschung war es leicht, das Interesse auf die Attribute der Macht (Führung/Prestige; Unterordnung/Überordnung usw.) zu reduzieren.

Im Bereich der Staatssoziologie andererseits spitzt sich im Zusammenhang mit der Herrschaftsproblematisierung die Fragestellung auf die Legitimationsfrage zu, die ebenfalls bereits von Max Weber thematisiert wurde.

Mit Recht ist betont worden: Max Webers Begriff der legitimen Herrschaft lenkt das Augenmerk auf den Zusammenhang zwischen dem Legitimitätsglauben und dem Rechtfertigungspotential von Ordnungen einerseits und ihrer faktischen Geltung andererseits; alle Klassengesellschaften müssen, weil ihre Reproduktion auf der privilegierten Aneignung des gesellschaftlich produzierten Reichtums beruhen, das Problem lösen: das soziale Mehrprodukt legitim, wenn auch ungleich zu verteilen. Sie lösen es durch strukturelle Gewalt, d. h. dadurch, daß die ungleiche Verteilung legitimer Chancen der Bedürfnisbefriedigung in einem Normensystem festgeschrieben wird. Die faktische Anerkennung dieses Normensystems beruht dabei nicht allein auf dem Legitimitätsglauben der Betroffenen, sondern auch auf Furcht vor und Unterwerfung unter indirekt (man muß hinzufügen: direkt) angedrohte Sanktionen sowie angesichts der eigenen Ohnmacht und fehlender Alternativen: auf Duldung (Habermas 1973, 132). Als Tröstung bleibt: wenn der Glaube an die Legitimität einer bestehenden Ordnung schwindet, wird die im Institutionensystem vorhandene latente Gewalt freigesetzt, entweder als manifeste Gewalt von oben oder in Form der Erweiterung der Partizipationsspielräume. Auch hier wird der historische Kontext schematisch angegangen. Solange der Entwicklungsstand der Produktivkräfte, gleich welche Verkehrsform dahintersteht, die Erarbeitung eines Mehrproduktes nicht zuläßt, ist die relativ gleiche Verteilung der Chancen der Bedürfnisbefriedigung gegeben und eine asymmetrische Verteilung normativer Macht (also Herrschaft) wenig ausgeprägt. Erlaubt der Stand der Produktivkräfte die Erarbeitung eines Mehrproduktes, ohne die Knappheit selbst aufzuheben, ist die asymmetrische Verteilung normativer Macht notwendig, um die Herrschaft abzusichern. Historisch möglich schließlich wird die Abschaffung der Klassengesellschaft in dem Moment, wo der Entwicklungsstand der Produktivkräfte die Erarbeitung eines Überflußproduktes erlaubt, das die Bedingung der Knappheit selbst erübrigt, die Gleichverteilung normativer Macht also nicht mehr unvermeidlich ist (Habermas/Luhmann 1971, 288).

In dieser »Version« des historischen Materialismus müssen freilich, ohne daß den Ausgebeuteten selbst eine Eingriffsmöglichkeit zugebilligt wird, diese warten bis zu jenem Tag, an dem die Überflußproduktion diese »Lösung« erlaubt; dies ist um so erstaunlicher, als der gleiche Autor in seinen übrigen Schriften konsequent die Stilllegung des Klassenkampfes betont und die marxischen ökonomischen Analysen für nicht mehr zutreffend hält. Herrschaft, obwohl auf die ideologische Komponente hingewiesen wird, erscheint gleichsam als rational: die politische Herrschaft im staatlich regulierten Kapitalismus hat mit der Abwehr von Systemgefährdungen ein über die virtualisierten Klassengrenzen hinweggreifendes Interesse an der Aufrechterhaltung der kompensatorischen Verteilerfassade in sich aufgenommen (Habermas). Die »Verteilerfassade« macht dabei deutlich, daß, wenn auch mit anderer Bewertung, die Notwendigkeit der Unterwerfung unter die herrschende Ideologie noch gesehen wird, allerdings eben unter dem Vorzeichen, daß die Loyalitätsverbürgerung heute nicht mehr unter einem unkorrigierbaren Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnis stattfindet, sondern eine, freilich über die Technologie schlecht begründete Rationalität unterstellt wird.

Was heißt »Herrschaft«? Herrschaft bedeutet, daß eine soziale Klasse die Möglich-

keit besitzt, ihre spezifischen, objektiven Interessen zu realisieren. Dabei ist noch nicht befriedigend abgeklärt die Analyse der Klassengliederung und die unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen und der Entwicklungsstand des Klassenbewußtseins (insbesondere der Arbeiterklasse). Ebenfalls unzulänglich entwickelt ist die Frage, wieweit es relativ autonome politische Handlungsspielräume gibt. Zur politischen (und damit auch ideologischen) Herrschaftssicherung gehört der Erhalt der ökonomischen Macht. Die staatlichen Ideologien, Produktionsverhältnisse und Klassenkämpfe hängen zwar zusammen, artikulieren sich aber auch auf einem je eigenen Niveau. Nicht unterstellt die marxistische Theorie der Geschichte dabei eine lineare, mechanische Bewegung des »Zusammenbruchs« der kapitalistischen Ordnung. Die Grundannahme lautet vielmehr, daß Gesellschaftskrisen in unregelmäßiger Periodizität und auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen sich manifestieren. Und die damit verknüpfte Frage lautet: sind die Produktionsverhältnisse – die ökonomischen, politischen und ideologischen Reproduktionsbedingungen und damit Ordnungen dieser Gesellschaft – die, wenn schon nicht optimalen, so doch zureichenden Entwicklungsformen der Produktivkräfte der Menschen? Also: sind die gesellschaftlichen Antagonismen soweit aufgelöst, daß man von formalen, quasi routinemäßigen Konflikten sprechen kann? Die Strukturanalyse zeigt, daß der Widerspruch zwischen der gesellschaftlichen Bestimmung der Produktion und dem kapitalistischen Charakter der Aneignung nicht gelöst ist, schon gar nicht durch nationale (staatliche) oder wirtschaftliche Koordination. Das vielzitierte Krisenmanagement der angeblich pluralistischen »Ordnung« des Spätkapitalismus ist nicht bloß trügerisch; wenn das kapitalistische System in den Ursprungsländern bis jetzt überdauert hat: diese »Leistung« ist mehr als ambivalent. Die Fähigkeit, während längerer Konjunkturperioden die elementaren Versorgungsprobleme zu lösen und für wichtige Teile der Arbeiterschaft einen passablen Lebensstandard zu garantieren, ist zu einem großen Teil nur mittels Gewalt, in der Form kriegertischer Auseinandersetzungen, gelöst worden; im ideologischen Sektor war die Voraussetzung dafür nationalistische und rassistische Aggressionen. Wenn auch begreiflicherweise nicht in der Form, in der sie von den Klassikern prophezeit worden sind, haben sich die »Widersprüche des Kapitalismus« nicht bloß nicht abgeschwächt, sondern intensiviert, die internationalen Beziehungen wickeln sich nach wie vor im Rahmen der traditionellen Klassengegensätze ab, und von einer neuen Qualität, jenseits des Imperialismus, ist nichts zu erkennen. Der Kampf um die Überwindung der Klassenunterschiede trägt unterm neuen Kleid die alten Formen. In der Soziologie hat dies in den letzten Jahren dazu geführt, daß einerseits der »orthodoxe«, was nicht gleichbedeutend ist mit einem dogmatischen Marxismus, eine theoretische Erneuerung erfahren hat, die auch die herkömmlichen Lehrmeinungen zumindest tangierte. Auch wenn in den Lehrbüchern »Macht« und »Herrschaft« noch in den überlieferten Definitionen stecken: die gesellschaftlichen Realanalysen zeigen, in welchem Umfang die Gesellschaftswissenschaften zu theoretisch fundierteren Einsichten gelangen müssen.

URS JAEGGI

→ Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaften, Institution – Organisation, Klasse – Schicht, Materialismus, Politische Ökonomie.

LITERATUR

Althusser, L.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Althusser: Marxismus

und Ideologie. Berlin: VSA, Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung 1973, S. 111–172. *Bendix, R.*: Herrschaft und Industriearbeit. Frankfurt/M.: Europäische Verl.-Anst. 1960. *Bergmann, J.* (u. a.): Herrschaft, Klassenverhältnis und Schichtung. In: Adorno, T. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Stuttgart: Enke 1969, S. 67–99. = Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. *Dahrendorf, R.*: Die Funktionen sozialer Konflikte. In: Dahrendorf: Gesellschaft und Freiheit. München: Piper 1961, S. 112–131. *Habermas, J.*: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 623. *Hondrich, K. O.*: Theorie der Herrschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 599. *Jaeggi, U.*: Kapital und Arbeit in der Bundesrepublik. Frankfurt: Fischer 1973. = Fischer Taschenbücher. Bd. 6510. *Kolko, G.*: Besitz und Macht. Frankfurt: Suhrkamp 1967. = edition suhrkamp. Bd 239. *Lockwood, D.*: Social integration and system integration. In: Zollschan, G. K., W. Hirsch (Hrsg.): Explorations in social change. Boston: Houghton 1964, S. 244 ff. *Luhmann, N., J. Habermas*: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt: Suhrkamp 1971. *Offe, C.*: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 549. *Poulantzas, Nicos*: Pouvoir politique et classes sociales de l'état capitaliste. Paris: Maspero 1968. *Schluchter, W.*: Aspekte bürokratischer Herrschaft. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Bd 1601.

Materialismus

»Die große Grundfrage aller, speziell neueren Philosophie ist die nach dem Verhältnis von Denken und Sein ... Je nachdem diese Frage so oder so beantwortet wurde, spalteten sich die Philosophen in zwei große Lager. Diejenigen, die die Ursprünglichkeit des Geistes gegenüber der Natur behaupteten, also in letzter Instanz eine Welterschöpfung irgendeiner Art annahmen, bildeten das Lager des Idealismus. Die anderen, die die Natur als das Ursprüngliche ansahen, gehören zu den verschiedenen Schulen des Materialismus« (Friedrich Engels, Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie). Wie vereinfachend diese Unterscheidung auch sein mag – und in der Tat wäre es schwer, in der Philosophiegeschichte idealtypisch »reine« Manifestationen materialistischer Theorie nachzuweisen, wie auch »rein« idealistische Systeme nicht häufig sind –, sie bezeichnet die grundlegenden weltanschaulichen Vorannahmen, durch die Aufbau und Inhalt philosophischer Systembildungen bestimmt werden. Als Paradigmata aus den Anfängen europäischer Philosophie könnte man für den Materialismus Demokrit, für den Idealismus Platon nennen. Die Formulierung von Engels zeigt, daß es sich hier um eine *ontologische* Aussage handelt, die sich auf den substantiellen Status der Welt bezieht und Fundierungsverhältnisse statuiert, denen gemäß die Stufen des Lebendigen, des Seelischen und des Geistigen als Erscheinungsformen der materiellen Natur, das Bewußtsein als eine Art des materiellen Seins gefaßt werden. Davon zu unterscheiden ist ein *erkenntnistheoretischer* Materialismus (oder Realismus), der besagt, daß die Bewußtseinsinhalte die bewußtseinstranszendente Wirklichkeit auszudrücken, abzubilden oder widerzuspiegeln vermögen. Der erkenntnistheoretische Materialismus impliziert die Annahme eines vom Bewußtsein unabhängigen Seins, ist also seinerseits abhängig von einer ontologischen Voraussetzung.

Die Behauptung von der Materialität der Welt schließt (wie Lenin im »Materialismus und Empiriokritizismus« hervorhebt) noch keine Vorentscheidung über die Beschaffen-

heit der Materie ein. Im Gegensatz zum mechanischen Materialismus, insbesondere des 18. Jahrhunderts, nimmt der dialektische vielmehr qualitative Sprünge an, die den Übergang von einem Seinszustand der Materie zum anderen ausmachen. Diese Sprünge werden vorbereitet durch kontinuierliche quantitative Veränderungen, die an einer Schwelle in eine qualitativ neue Erscheinungsform der Materie umschlagen (*Gesetz des Umschlags von Quantität in Qualität*). Hieran wird die Denkfigur der Dialektik deutlich: die Welt wird als ein bewegtes materielles Kontinuum begriffen, das sein Gegenteil, nämlich Diskontinuitäten, unter sich befaßt. Logisch gesprochen: die Kontinuität ist als *übergreifendes Allgemeines* Gattung, die zwei und nur zwei Arten einschließt, sich selbst (die Kontinuität) und ihr Gegenteil (die Diskontinuität).

Diese logische Figur (die die Grundstruktur der Hegelschen Logik ausmacht) erhebt den Anspruch, die Formel für die Realverfassung der Welt anzugeben, also ontologische Relevanz zu haben (logisch-ontologischer Doppelcharakter der Dialektik). Das bedeutet, daß die Realverfassung der Welt den Widerspruch in sich einschließt, und zwar so, daß jede Wirklichkeit ihre *bestimmte Negation* als Möglichkeit in sich schließt und daß diese Möglichkeit im Zuge der Selbstentfaltung eines Seienden herausprozessiert wird. So vollzieht sich die Bewegung oder Entwicklung der Welt als Aufhebung eines Zustandes in seiner bestimmten Negation und so fort, vermittelt durch ein Kontinuum von Zwischenzuständen, in denen die Eigenschaften und Momente des Ausgangszustands sich in ihrer Konsequenz immer weiter ausbilden, bis sie schließlich in ihr Gegenteil übergehen.

Logisch ist diese Konzeption nur durchzuhalten, wenn die materielle Substanz nicht als eine homogene Masse, sondern gemäß ihrer Struktur bestimmt wird (hier reproduziert sich das alte Problem des Zusammenhangs von Stoff und Form). Schlüsselbegriff des dialektischen Materialismus wird dann nicht eine in ihrer Allgemeinheit formal unbestimmt bleibende Kategorie Materie, sondern die jeweils konkret zu bestimmende Kategorie der *materiellen Verhältnisse*. Damit stellen sich für eine allgemeine Ontologie des dialektischen Materialismus systemtheoretische Probleme; jedes individuelle Seiende kann als Systemstruktur beschrieben und als Subsystem einer umfassenderen Systemstruktur aufgefaßt werden, so aufsteigend bis zum obersten System der Welt im ganzen. Dialektischer Materialismus als philosophische Theorie von der Welt in oberster Allgemeinheit wird also im Unterschied zu den Einzelwissenschaften, die es jeweils mit definierten Subsystemen zu tun haben, die Vermittlung des Einzelnen und Besonderen mit dem Ganzen vollziehen. Das heißt, daß der dialektische Materialismus sich nie von den Einzelwissenschaften ablösen kann, die als seine Konkretion in ihn eingehen; daß er aber eben diese Einzelwissenschaften als philosophische Weltanschauung im Hinblick auf *Totalität* überschreitet.

Systematisch ist der *historische Materialismus* die spezielle Theorie des dialektischen Materialismus für den Gegenstandsbereich Gesellschaft und als solche ein Teil des dialektischen Materialismus. Jedoch ist der historische Materialismus jedenfalls ein ausnehmend besonderer Teil, weil er die Bedingungen und Prozesse der Konstitution des Menschen als historisch-gesellschaftliches Wesen – primär als Gattung, sekundär als Individuum – untersucht und formuliert. Als historisch-gesellschaftliches Wesen bringt der Mensch auch jene Theorien hervor, deren eine der historische Materialismus selbst ist und deren weltanschauliche Systematisierung auf einer bestimmten Stufe der historischen Entwicklung der dialektische Materialismus vornimmt. Der historische Materialismus steht also vor der Aufgabe, in der Darstellung seines Objektbereichs

zugleich die Konstitution seiner selbst und seiner übergeordneten allgemeinen Ontologie zu vollziehen. Demgemäß verhält er sich zum dialektischen Materialismus selbst dialektisch: der historische Materialismus ist eine Teiltheorie des dialektischen Materialismus und zugleich die begründende Theorie seiner Genesis und Geltung. Der darin liegende explikative Zirkel ist nur in der Form einer Theorie der Reflexion zwar nicht aufzulösen, wohl aber evident zu machen.

In der Entstehungsgeschichte des Marxismus geht die Ausarbeitung des historischen Materialismus der des dialektischen voran. Diese Entstehungsgeschichte hat auch einen wissenschaftslogischen Aspekt: Wenn jede Theorie als bestimmte die historischen Bedingungen ausdrückt und als inhaltliche Bestimmungen in sich aufgenommen hat, unter denen sie entstanden ist, so ist die Theorie der Konstitution dieser Bedingungen und Bestimmungsmomente als begründende und selbstbegründende Theorie jeder anderen vorgängig.

Die Frage, von der der historische Materialismus ausgeht, ist die nach der Gesetzmäßigkeit in der Geschichte. Geschichte ist der Verlauf des Zusammenlebens der Menschen; die gegenseitigen Beziehungen der Menschen untereinander sind der Inhalt der Geschichte, sie machen zu jedem Zeitpunkt die geschichtliche Situation aus. Die elementaren Beziehungen der Menschen untereinander erwachsen aus dem Kampf um die Erhaltung des Lebens im *Stoffwechsel mit der Natur*. Dieser vollzieht sich primär in der Bearbeitung von Naturobjekten und damit in der Herstellung von Artefakten als Gebrauchsgütern (sekundär werden dann die Artefakte ihrerseits Gegenstand weiterer Bearbeitung). Die *Arbeit* ist die Grundkategorie der geschichtlichen Existenz.

Der Stoffwechsel mit der Natur geschieht gemeinschaftlich. Dabei drängt es sich auf, innerhalb der Gruppe Arbeitsfunktionen zu verteilen. In der *Arbeitsteilung* vergesellschaften sich die Menschen zu einem System, in dem jedes Glied von jedem abhängig ist. Da die Gebrauchsgüter die Mittel zur Erhaltung des Lebens darstellen, vollzieht sich in der arbeitsteiligen Gesellschaft die Reproduktion des Lebens für jedes Individuum, vermittelt durch die gesellschaftliche Gesamtarbeit. Die Vermittlung geschieht auf dem Wege des Austauschs der spezialisiert erzeugten Gebrauchsgüter. Dabei schlägt der *Gebrauchswert* in *Tauschwert* um, Gebrauchsgüter werden *Waren*. Die Mechanismen einer sich immer mehr differenzierenden und komplizierenden Warengesellschaft werden in Gang gesetzt. Mit dem Übergang von der reinen Subsistenzwirtschaft der Urgesellschaft zur warenproduzierenden Gesellschaft beginnt die eigentliche Geschichte.

Die arbeitsteilige Gesellschaft bringt die Verteilung der Verfügung über die verschiedenartigen Produktionsmittel mit sich. Im Verlaufe dieses Differenzierungsprozesses entstehen Klassen, die durch ihr jeweiliges Verhältnis zu bzw. ihren jeweiligen Anteil an den Produktionsmitteln definiert sind. Die Art der Produktionsmittel und ihre Rolle im Produktionsprozeß ändert sich mit dem Stand der technischen Entwicklung. Demgemäß ändern sich auch die Organisationsformen, in denen der Produktions- und Distributionsprozeß institutionalisiert wird. Der Entwicklungsstand der Produktivkräfte muß sich geändert haben, damit die Institutionen der Produktionsverhältnisse verändert werden können. So entsteht immer aufs neue ein notwendiger Widerspruch zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen, der zur Triebkraft des geschichtlichen Fortschritts, des Übergangs von einer Gesellschaftsformation zur anderen wird. Denn eine herrschende Klasse, deren Interessen die rückständige Or-

ganisationsform der Produktionsverhältnisse dient, wird von der aufsteigenden Klasse bekämpft und schließlich abgelöst, deren Interessen mit einer neuen, dem entwickelteren Stand der Produktivkräfte angemesseneren Form der Produktionsverhältnisse verknüpft sind. So erweist sich die gesamte bisherige Geschichte als eine Geschichte von Klassenkämpfen. Unter dem Kapitalismus reduziert sich die Klassenstruktur auf den Gegensatz von nur noch zwei Klassen, den Kapitalisten und den Proletariern. Erst das Proletariat kann also die Klasse sein, die mit der Durchsetzung ihrer Interessen die Klassengesellschaft überhaupt und damit auch sich selbst abschafft.

Den Produktionsverhältnissen entsprechen die Institutionen, Normen, kulturellen Ausdrucksformen und wissenschaftlichen Theorien eines Zeitalters (*Basis – Überbau – Theorem*). Es ist allerdings nicht so, daß der Überbau geradlinig aus der Basis hervorginge, vielmehr wird er durch mannigfache Brechungen verzerrt und hat außerdem eine eigene Tradition, die in die Form der Abbildung der Basis durch den Überbau mit eingeht; jede Epoche ist Erbe ihrer gesamten Vorgeschichte (relative Eigenbewegung des Überbaus). Die genaue Analyse des Verhältnisses von Basis und Überbau ist Gegenstand der *Ideologietheorie*, die Rückführung bestimmter institutioneller oder weltanschaulicher Objektivationen auf die sie hervorbringenden ökonomischen Basisverhältnisse leistet die *Ideologiekritik*.

Ideologiekritik ist ein zentrales Moment im Klassenkampf, weil durch sie die normativen Charaktere der Weltanschauung einer Gesellschaftsperiode aufgelöst, die funktionale Rolle des Überbaus entlarvt und die wahren Interessengegensätze freigelegt werden. Der Geltungsanspruch der Ideologiekritik kann selbst aber nur gesichert werden durch eine allgemeine Theorie der Geschichte, die sich dann wiederum als Produkt der gesellschaftlichen Situation ihrer eigenen historischen Epoche verstehen muß. Das Geschichtsmodell des historischen Materialismus, demgemäß auf der Stufe des Kapitalismus der Klassengegensatz sich auf den Widerspruch von zwei und nur zwei Klassen reduziert, erlaubt die Legitimation des historischen Materialismus aus sich selbst: als Theorie der Klasse, deren Klasseninteresse auf die Abschaffung der Klassengesellschaft überhaupt gerichtet ist (so daß das Partialinteresse des Proletariats und das Allgemeininteresse des Menschengeschlechts unmittelbar zusammenfallen), drückt der historische Materialismus nicht eine durch Sonderinteressen gefilterte und verzerrte, sondern die allgemeine geschichtliche Wahrheit aus, die das Kriterium aller bisherigen Ideologie abgeben kann. Daraus folgt, daß Gesellschaftstheorie und Philosophie nun nicht länger mehr als bloß begleitende Theorie neben der gesellschaftlichen Praxis herlaufen, sondern als Mittel der Ausbildung von proletarischem Klassenbewußtsein ein unverzichtbares Moment der Praxis werden (*Theorie-Praxis-Einheit*). Denn im Klassenbewußtsein kann das Proletariat seiner selbst und seiner wirklichen Interessen bewußt werden. Klassenbewußtsein schließt aber die richtige Bestimmung des Klassencharakters der Gesellschaft und der geschichtlichen Auseinandersetzungen ein. Nur in der Rückbeziehung auf proletarisches Klassenbewußtsein und die ihm entspringende gesellschaftliche, politische Praxis kann aber der historische Materialismus seinen eigenen Geltungsanspruch und Inhalt bestimmen. HANS HEINZ HOLZ

→ Arbeiterbildung, Bewußtsein, Dialektik, Dialektische Pädagogik, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Öffentlichkeit, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Sozialistische Erziehung, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR:

I. *Gramsci*, A.: *Opere*. Bd 1 ff., Turin: Einaudi 1947 ff. *Lenin*, W. I.: *Werke*. Bd 1 ff., Berlin: Dietz 1954 ff. *Mao tse-tung*: *Ausgewählte Werke*. Bd 1 ff. Peking 1968 ff. *Marx*, K., *F. Engels*: *Werke* (MEW). Bd 1 ff. Berlin: Dietz 1956 ff. *Stalin*, J. W.: *Werke*, Bd 1 ff. Berlin: Dietz 1950 ff.

II. *Chasschatschich*, F. I.: *Materie und Bewußtsein*. Berlin: Dietz 1955. *Deborin*, A., *N. Bucharin*: *Kontroversen über dialektischen und mechanischen Materialismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969. = *Theorie*. 1. *Fleischer*, H.: *Marxismus und Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969. = *edition suhrkamp*. Bd 323. *Fleischer*, H.: *Marx und Engels*. Freiburg und München 1970. *Hahn*, E.: *Historischer Materialismus und marxistische Soziologie*. Berlin: Dietz 1968. *Hahn*, E.: *Ideologie*. Berlin: Dietz 1969. *Hahn*, E.: *Materialistische Dialektik und Klassenbewußtsein*. Berlin-Zehlendorf 1972. = *Konsequent*. Sonderh. 1. *Holz*, H. H.: *Strömungen und Tendenzen im Neomarxismus*. München: Hanser 1972. = *Reihe Hanser*. 107. *Kautsky*, K.: *Die materialistische Geschichtsauffassung*. Bd 1.2., Berlin: Dietz 1927. *Klaus*, G. u. *M. Buhr* (Hrsg.): *Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd 1-3. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1972. = *rororo taschenbücher*. 6155-6157. *Konstantinow*, F. W. (Hrsg.): *Grundlagen der marxistischen Philosophie*. Hrsg. vom Institut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften der UdSSR. Berlin: Dietz 1959. *Korsch*, K.: *Marxismus und Philosophie*. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1966. *Kosing*, A. (Hrsg.): *Marxistische Philosophie*. Lehrbuch. Berlin: Dietz 1967. *Mehring*, F.: *Über den historischen Materialismus*. Berlin: Dietz 1947. *Plechanow*, G. W.: *Grundprobleme des Marxismus*. Berlin: Dietz 1958. *Plechanow*, G. W.: *Über die Rolle der Persönlichkeit in der Geschichte*. Berlin: Verl. Neuer Weg 1945. *Plechanow*, G. W.: *Über materialistische Geschichtsauffassung*. Berlin: Verl. Neuer Weg 1946. *Raphael*, M.: *Zur Erkenntnistheorie der konkreten Dialektik*. Paris: Ed. Excelsior 1934. *Rosental*, M. M.: *Die marxistische dialektische Methode*. Berlin: Dietz 1953. *Rosental*, M. M. (Hrsg.): *Kategorien der materialistischen Dialektik*. Berlin: Dietz 1959.

Mathematische Bildung

Die Frage nach »mathematischer Bildung« läßt sich im Hinblick auf die Schule untergliedern in die Fragen nach

ihrer Substanz – Was ist mathematische Bildung?

ihrer Ort – Warum (und wieviel) mathematische Bildung?

ihrer Realisierung – Wie erwirbt man mathematische Bildung?

Im Versuch der Beantwortung zeigt sich die hohe wechselseitige Abhängigkeit der angeschnittenen Problembereiche, indem sich die analytisch gerechtfertigte Trennung der Aspekte dabei nicht vollständig durchhalten läßt.

Die Auskünfte über die Substanzfrage hängen entscheidend davon ab, was in diesem Rahmen unter Mathematik verstanden wird und welche Zielvorstellungen sich mit dem Begriff Bildung verbinden.

Stellt man den mathematischen Begriff der *Struktur* in den Mittelpunkt, der in den verschiedenen Erscheinungsformen der algebraischen, topologischen und Mutter-Strukturen die Einheit zwischen den weit verzweigten mathematischen Teildisziplinen herstellt, so ergeben sich daraus Folgen für die Definition, Ansiedlung und Realisierung der mathematischen Bildung.

Für den Unterricht wird man nach der Strukturauffassung möglichst elementare Strukturen von großer (mathematisch) erschließender Kraft auswählen und das Ver-

fügen über diese Strukturen, ihre Erzeugungsbedingungen und ihre Variation zum Ziel setzen. So sind z. B. die Inhalte der sog. Neuen Mathematik in der Grundschule – Mengenlehre, Relationen/Funktion, Topologie – ursprünglich auf diesem Wege begründet worden.

Am wenigsten wird in der Literatur die Vermittlungsform, die Unterrichtsmethode, durch die Strukturauffassung festgelegt. Daher findet man bei mehr oder minder expliziter Anlehnung an allgemeine Lerntheorien sehr verschiedene Realisierungen: von einem stark durch differenzierte und hierarchisierte Feinlernziele gesteuerten Unterricht (z. B. programmierte Unterweisung) über Unterrichtseinheiten zum variantenreichen Aufgabenlösen (»Aufgabendidaktik«, Lenné 1969) bis zur Sequentierung geplanter Entdeckungen von Strukturen (z. B. bei Dienes 1969).

Als Provokation gegen die Starrheit und Anwendungsferne der Strukturauffassung prägte Freudenthal (1973) das Wort von der »Mathematik als Tätigkeit«, abgeleitet aus dem vermeintlichen geschichtlichen Wandel »von der fertigen Wissenschaft zur Wissenschaft als Tätigkeit«, was systemtheoretisch gesehen nichts anderes ausdrückt als die Einsicht, daß Mathematik ein System darstellt, d. h. eine sich entwickelnde Struktur in umfassendem Sinne. Mathematik als Tätigkeit ist weniger auf das abgeschlossene Ergebnis und seine perfekte Darstellung gerichtet als vielmehr auf die Stadien seiner Konstruktion, seiner Anschaulichkeit, Vielfalt und Anwendbarkeit. Insbesondere die Anwendungen außerhalb der Mathematik stehen zum Unterschied von der Strukturauffassung im Vordergrund, denn aus ihnen sind die wesentlichen Entwicklungsanstöße der Mathematik gekommen.

Folgerichtig artikuliert sich mathematische Bildung hier in funktionalen Beschreibungen, d. h. es geht um analytische und konstruierende Fähigkeiten, die an exemplarischen Inhalten oder Themenkreisen (vgl. Wagenschein 1965; Wittenberg 1963) optimal in Situationen des »Nacherfindens« erworben werden.

In der Vermittlung im Unterricht werden Anwendungsfälle als Ausgang bevorzugt wegen ihrer Motivierung und wegen ihrer doppelten erschließenden Funktion: Sie führen zur Beherrschung der Sachprobleme, und sie leiten über in die Vertiefung der mathematischen Theorie. Näherungsverfahren, Entwickeln von Teillösungen, das Übersetzen von Sachsituationen in einen geeigneten mathematischen Ansatz usf. rangieren vor der äußersten Strenge und der höchsten Generalisierbarkeit in der Darstellung, weil jene letztlich nur den Mathematiker selbst interessieren. In der angelsächsischen Literatur findet man nicht selten die Überzeugung (z. B. bei Kline 1974), daß für die Vermittlung ein Nachvollzug der geschichtlichen Entwicklung der Mathematik im individuellen Aneignungsprozeß die geeignetste Form sei (Hypothese der Parallelität von Ontogenese und Phylogenese), weil schwer zu lernen sein müsse, was in der Entwicklung der Mathematik selbst lange Zeit beansprucht habe. Wir verfügen bisher nicht über genügend erhärtete Nachweise, um derart allgemeine Behauptungen bestätigen oder verwerfen zu können.

Nicht streng von der skizzierten Tätigkeitsauffassung trennbar ist die These von der »Mathematik als Sprache«, die am konsequentesten von S. Papert (1972) vertreten und von nicht wenigen Didaktikern und Mathematikern geteilt wird, wenn auch eher beiläufig. Mathematik erscheint hier als eine zweite Sprache neben der Umgangssprache. Als voll entwickelte Kunstsprache ist sie kalkülfähig in Unterscheidung von der Umgangssprache und daher besonders zur Programmierung geeignet. Sie dient der Kommunikation in einem bestimmten Handlungs- und Denkbereich (»Mathland«

bei Papert), geeignet zur Beschreibung und zur intelligenten Beherrschung bestimmter – eben der mathematischen – Aspekte unserer Welt.

Getreu dieser technologischen Bestimmung – die im übrigen eine Einschränkung des Begriffs Sprache enthält – wird Mathematik als Gegenstand und als Kommunikationsmittel z. B. in wechselseitigem Informationsaustausch mit einem Computer und geeigneten Informationsträgern (Bildschirm, zeichnender Roboter usw.) gelernt. In der Stoffauswahl entsteht dabei eine Bevorzugung von Inhalten, die sich für derartige Realisierungssituationen besonders eignen (Kybernetik, Geometrie).

Jede der Auffassungen hat ihre spezifischen Entartungsformen: Eine »Strukturlehre«, wie sie die Bourbakisten oder doch die meisten ihrer Nachfolger vertreten, steht am ehesten in der Gefahr der Selbstgenügsamkeit, zum Kulturgut deklariert zu werden, das nicht ständig an Kriterien der unmittelbaren Anwendbarkeit und praktischen Sinnhaftigkeit gemessen werden darf (so z. B. Meschkowski 1972), sondern seinen Wert in sich trägt. Damit freilich würde zugleich die traditionelle Außenseiter-Position der Mathematik als »sozial isolierte Subkultur« (Lenné 1969) fortgesetzt, verbunden mit wachsenden Schwierigkeiten, sich im Lehrplan zu behaupten. Mathematikunterricht im Sinne der Tätigkeitsauffassung hingegen gerät leicht in die Gefahr, systematische Zusammenhänge und damit die Entwicklung der mathematischen Grundlagen seit 1900 aus dem Blick zu verlieren und das interessante Detail zu überschätzen.

Beide Richtungen charakterisiert bisher die weitgehende Ignorierung der modernen Sozialwissenschaften, doch treten in der Diskussion zunehmend Fragen nach der gesellschaftlichen Relevanz und der sozialen, ökonomischen und individuellen Bedeutung des Umgangs mit Mathematik in den Vordergrund (vgl. z. B. Damerow 1974), mit denen auch die folgenden kritischen Anmerkungen zusammenhängen.

Eine Antwort auf die drei Grundfragen nach Substanz, Ort und Realisierung von mathematischer Bildung erscheint nicht möglich ohne ein Eingehen auf die allgemeinen und speziellen (nicht-mathematischen) Verhaltensdispositionen, die beim Mathematiklernen mitgefördert oder unterdrückt werden. Kein neuerer Mathematikkurs verzichtet mehr auf Postulate zum Transfer des Mathematikunterrichts auf andere kognitive, affektive oder soziale Lernbereiche: Es werden Beiträge zur allgemeinen Begriffsbildung, zur Abstraktion, zum logischen oder wissenschaftlichen Denken, zur Förderung der Phantasie, der Kreativität, der Anschauung oder zur Entwicklung von Affektkontrolle, von Initiative, von kooperativem Verhalten beim Aufgabenlösen usw. erwartet. Sie werden zumeist nach subjektiver Erfahrung einzelnen Aufgaben oder Aufgabenklassen zugeschrieben oder bestimmten Vermittlungssituationen zugeordnet. Mit der gründlichen Analyse von Lenné (1969) und Seilers Untersuchungen zur Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen (1973) sind die Schwierigkeiten für die Einschätzung solchen Transfers deutlicher, aber auch seine Möglichkeiten genauer beschreibbar geworden. Hier liegt zweifellos ein Schwerpunkt künftiger theoriebildender und handlungsbezogener Forschung in der Didaktik.

Sicher ist: Wir müssen uns daran gewöhnen, auch Mathematiklernen als ein Lernen im Kontext sozialer Beziehungen zu sehen. Das Spektrum der Wirkungen von Mathematikunterricht wird nicht allein von der Gegenstandsstruktur der Mathematik selbst bestimmt, sondern auch – wenn nicht sogar stärker – von den außerfachlichen Bedingungen der schulischen Kommunikationssituation, d. h. von den »Metallernprozessen« (H. Fend). Bei jeder Form von Mathematiklernen ereignen sich zugleich Lern-

prozesse über Mathematik, über die eigene Person und über die Beteiligten (Lehrer, Mitschüler usw.). Und jede Aussage über die Qualität von Mathematikunterricht ist eine Aussage über Qualitäten dieser komplexen Kommunikationssituation und damit nicht auf die mathematische Struktur allein rückführbar. Die Nichtberücksichtigung dieses Sachverhaltes ist im übrigen der Kardinalfehler der gegenwärtigen erregten Diskussion um die sog. Mengenlehre in der Grundschule.

Wir wissen so viel über den Einfluß von Persönlichkeitsvariablen des Lehrers und des Schülers (z. B. Einstellungen und Erwartungen, kognitive Stile, Attributierungen), über die Bedeutung von Lehrer-Schüler-Beziehungen (z. B. Unterrichtsstil, Rolle der Sprache, Asymmetrie der Kommunikationsstruktur) oder von Schüler-Schüler-Beziehungen (z. B. Konformitätszwang), über die Rolle der Eltern usw. im Mathematikunterricht, daß sich die Möglichkeit von handlichen Modellen für die Lehrerbildung, -fortbildung und Curriculumentwicklung abzeichnet. Sie sind um so notwendiger, als die noch vorherrschenden, an der Gegenstandsstruktur einseitig ausgerichteten Ansätze den vordergründigen Methoden- und Inhaltsstreit bisher nicht haben überwinden können.

In diesem Zusammenhang muß auch die Frage gestellt werden, inwieweit überhaupt Übereinstimmung besteht zwischen der objektiven Struktur der mathematischen Inhalte und der vom Schüler internalisierten subjektiven kognitiven Struktur. Zumeist wird schlicht die Identität dieser Strukturen vorausgesetzt, wogegen z. B. schon Erfahrungen mit der Abrufbarkeit mathematischer Inhalte aus dem Gedächtnis ihre starke Bindung an die Nebenbedingungen der ursprünglichen Lernsituation und ihre assoziative Verknüpfung mit den merkwürdigsten Erinnerungstützen belegen (vgl. Wagenschein 1969) und damit auf kompliziertere Konstruktionen hinweisen. Schließlich muß in einem (bisher) so relativ umweltfernen Fach wie der Mathematik das soziologische Phänomen der »Funktionsüberlagerung« (H. Fend), daß nämlich die Unterrichtsinhalte bevorzugt in ihrer Bedeutung für den schulischen Aufstieg vom Schüler kodiert werden und weniger wegen ihres intrinsischen Wertes, besonders hoch veranschlagt werden.

Das Fehlen einer halbwegs konsistenten Theorie des Mathematiklernens erschwert insbesondere die Diskussion der Orts- und der Realisierungsfrage zur mathematischen Bildung. Der Mangel äußert sich in Form bestimmter Schwierigkeiten, mit denen zugleich zukünftige Forschungsaufgaben beschrieben sind, so z. B.

– in der Unsicherheit, für welche mathematischen Inhalte bzw. mit ihnen verbundene Lernziele oder für welche Schüler die Form des entdeckenden Lernens oder die Form des sinnvollen gelenkten Lernens angemessener ist – eine Frage, die gegenwärtig noch zu sehr als Entweder-Oder-Entscheidung diskutiert wird und damit unter dem Stand der psychologischen Diskussion bleibt (vgl. den Bruner-Ausubel-Streit, z. B. bei Ausubel 1968 oder Bruner 1973).

– in der Ungewißheit, ob Mathematikunterricht stärker durch diagnostische und kontrollierende Hilfen gestützt und dadurch ggf. straffer organisiert werden sollte (z. B. durch Diagnosebogen, lernzielorientierte Tests usw., vgl. Weis 1973) oder ob statt dessen Formen der Selbststeuerung des Lernenden favorisiert werden sollten (z. B. durch Projekt-Unterricht, »offene« Aufgaben bzw. Projektaufgaben usw., vgl. Bauersfeld u. a. 1972).

– in der Ungebrochenheit der Tradition, daß Richtlinien und Rahmenpläne für den Unterricht als Stoffkataloge erscheinen, woran auch die moderne Faszination durch

den Lernziel-Begriff nichts geändert hat außer der Darstellungsform. Stofflisten ohne Reflektion der Vermittlungssituation (Methode) und der Erfolgsindikatoren (Kontrollhilfen für Lehrer und Lernende) machen Mathematikunterricht jedoch nicht zu reichend planbar (vgl. Steiner 1973).

– in der Unklarheit der Beziehungen der Didaktik der Mathematik zu ihren Referenzwissenschaften, voran zur wichtigsten unter ihnen, der Mathematik selbst. Die im Vorstehenden angedeutete hohe Abhängigkeit der verschiedenen didaktischen Problembereiche voneinander macht die typische Komplexität einer Fachdidaktik aus. Ihre Probleme können nicht mit den Kategorien der Fachwissenschaft Mathematik allein angegangen werden – Mathematik kann nicht einmal ihre facheigenen Probleme mit facheigenen Kategorien vollständig beschreiben –, vielmehr setzen alle Lösungsversuche Interdisziplinarität voraus (vgl. Otte 1974). Deren Realisierung bildet eine fundamentale Schwierigkeit didaktischer Arbeit überhaupt.

HEINRICH BAUERSFELD

→ Curriculum – Didaktik, Lernen, Methode, Naturwissenschaftlicher Unterricht, Unterricht.

LITERATUR

- Ausubel, D. P.: Educational psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston 1968.
 Bauersfeld, H.: Handbuch zum Lehrgang »alef 3«. T. 1.2. Hannover: Schroedel 1972.
 Bruner, J.: Relevanz der Erziehung. Ravensburg: Maier 1973.
 Damerow, P. (u. a.): Elementarmathematik: Lernen für die Praxis? Stuttgart: Klett 1974.
 Dienes, Z. P.: Aufbau der Mathematik. 2. Aufl. Freiburg: Herder 1969.
 Freudenthal, H.: Mathematik als pädagogische Aufgabe. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973.
 Kline, M.: Why Johnny can't add. Dt. Übers.: Weinheim: Beltz 1974.
 Lenné, H.: Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland. Stuttgart: Klett 1969.
 Meschkowski, H.: Didaktik der Mathematik. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1972–1973.
 Otte, M.: Notizen zum Problem der Interdisziplinarität. In: Schriftenreihe des IDM der Universität Bielefeld. H. 1. 1974, S. 85 bis 107.
 Papert, S.: Teaching children to be mathematicians versus teaching about mathematics. In: Journal for Mathematics Education, Science and Technology. 3 (1972), S. 249–262.
 Seiler, T. B.: Die Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen. In: Frey, K., M. Lang (Hrsg.): Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht. Bern: Huber 1973, S. 249–285.
 Steiner, H.-G.: Mathematik im 1. Schuljahr. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 1972. Hannover: Schroedel 1973, S. 98–119.
 Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart: Klett 1965.
 Weis, V.: Lernzielorientierte Tests – »alef«. Hannover: Schroedel 1973.
 Wittenberg, A. I.: Bildung und Mathematik. Stuttgart: Klett 1963.

Medien(-Didaktik)

1. Medieneinsatz im Rationalisierungszusammenhang

Im Zusammenhang der Didaktik als der Disziplin, die sich mit dem Lehren und Lernen befaßt, wird in zunehmendem Maße von »Medien« als Trägern und Vermittlern von Informationen gesprochen. Dabei stehen die modernen technischen Medien – vor allem Film, Hörfunk und Fernsehen – im Mittelpunkt eines vorwiegend auf die Rationalisierung und Optimierung der Lehr- und Lernprozesse gerichteten Interesses.

Eine Rationalisierung der Lehre soll sich vor allem dadurch ergeben, daß die Infor-

mationen, Impulse usw., die der Lernende heute braucht, um die komplizierten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen, rechtlichen, kulturellen Zusammenhänge (die er demokratisch mitgestalten soll) zu durchschauen, zentral durch Experten zusammengetragen und auf technische Medien gespeichert werden, damit sie dann für beliebigen Einsatz vervielfältigt zur Verfügung stehen. Die immer neuen Einzelbemühungen der Lehrer um die für ihren Unterricht notwendige Informationsbeschaffung und -vermittlung sollen in einer dem Übergang von handwerklicher Einzelherstellung zu industrieller Serienproduktion entsprechenden Weise mehr und mehr abgelöst werden durch eine sachverständig und zentral geplante und realisierte »Lehrobjektivierung« (= Übertragung von Lehrfunktionen auf Gegenstände, Objekte, d. h. auf nichtpersonale Medien).

Diese Lehrobjektivierung ist vielfach mit einer arbeitsteiligen Aufspaltung des Funktionenbündels, das der Lehrer als komplexer Primär-Vermittler in sich vereinigt hatte, auf verschiedene technische Medien (z. B. Hörfunk, Fernsehen, schriftliche Arbeitsmaterialien, Filmstreifen usw.) verbunden.

II. Medien im didaktischen Reflexionszusammenhang

Der Ansatz, wie er sich international u. a. auch in den Plänen zur Errichtung von sogenannten »Fernseh-Universitäten« konkretisiert hat, ist in jüngster Zeit durch eine spezifisch mediendidaktische Besinnung aufgefangen worden, die den Einsatz von Medien im Gesamtzusammenhang aller anderen didaktischen Wirkungs- und Bedingungsfaktoren reflektiert, erprobt und untersucht. In diesem Zusammenhang wird der Medieneinsatz auf das Gesamtproblem der »Vermittlung« von Inhalten, Signalen, Impulsen, Rückkoppelungen usw. in (ziel- und adressatenorientierten) Lehr- und Lernprozessen – und nicht nur auf den Rationalisierungsaspekt – bezogen. Da Lehren und Lernen stets der Vermittlung von Informationen bedürfen (der Begriff »Information« wird dabei in seiner weiteren, alle vermittelbaren Zeichen umfassenden Bedeutung verstanden), stellt sich als zentraler Gegenstand »mediendidaktischer« Überlegungen und Untersuchungen das Problem, welche Mittler/Medien jeweils in welchen gesellschaftlich-institutionellen Zusammenhängen wann, wie, wozu eingesetzt werden sollen. Der Gegensatz zwischen »lehrervermitteltem« und »medienvermitteltem« Unterricht wird dabei aufgehoben: Personale und nichtpersonale Mittler erscheinen als Träger der gleichen didaktischen Grundfunktion und werden in zunehmendem Maße auch terminologisch mit dem gleichen Begriff »Medium« bezeichnet. Auch die Beschränkung nicht-personaler, technischer Medien auf reine Hilfsfunktionen (»enrichment«) für den Lehrerunterricht wird im Zusammenhang dieser mediendidaktischen Neubesinnung überwunden zugunsten eines offenen »Medienverbunds«, in dem personale und nicht-personale Medien jeweils die didaktischen Funktionen (z. B. Motivation, Problemeinführung, Faktenvermittlung, Arbeitsanleitung, Lernweg-Steuerung, Kontrolle) übernehmen, die sie im jeweiligen didaktischen Gesamtzusammenhang am besten erfüllen können. In der Praxis dieses Zusammenwirkens personaler und nicht-personaler Medien haben sich (aus didaktischen wie aus bildungsökonomischen Gründen) die »selbstunterrichtenden« schriftlichen Arbeitsmaterialien gegenüber den modernen audio-visuellen Medien (Film, Hörbildschau, Fernsehen usw.) als besonders tragfähig, vielseitig und flexibel erwiesen und daher auch eine neue, besondere Bedeutung erhalten. In diesem Zusammenhang sind z. T. bisherige Ansätze des programmierten Unterrichts und des Fernunterrichts durch

das Zusammentreffen mit der modernen audio-visuellen Technologie modifiziert und fruchtbar weiter entwickelt worden.

III. Der allgemeine und der didaktische Begriff des »Mediums«

Auf der Grundlage der sprachgeschichtlichen und umgangssprachlichen Bedeutung des Begriffs »Medium« (der etwas Mittleres, Vermittelndes bezeichnet) können Medien heute allgemein als »Träger und/oder Vermittler von Informationen« (Informationen im weitesten Sinne) definiert werden. Die »Träger-«Funktion steht dabei mehr für den Planer und Entwickler, der zunächst einmal Informationen zusammenstellt und für beliebigen Gebrauch auf Medien speichert (potentieller Aspekt) und die »Vermittler-«Funktion mehr für den Benutzer (Vollzugsaspekt) im Vordergrund. Intentionale pädagogische Zusammenhänge müssen dabei noch nicht impliziert sein.

Erst der spezifisch *didaktische* Medienbegriff bezeichnet demgegenüber Träger/Vermittler von Informationen in didaktischen Funktionszusammenhängen, d. h. hier geht es jetzt um personale und nicht-personale Medien, die als (sich ergänzende) Träger verschiedener Einzelfunktionen im Rahmen der Grundfunktion aller Medien – Tragen und Vermitteln von Informationen – in einen spezifisch-gesamtdidaktischen Reflexions- bzw. Intensionszusammenhang einbezogen werden.

Eine Zeitung oder ein Film werden z. B. erst dann zu *didaktischen* Medien, wenn ihnen eine bestimmte Funktion (z. B. Motivation, Denkanstoß, Veranschaulichung) in einem auf gezielte Veränderungsabsichten (Veränderung des Wissens, der Einstellung, des Verhaltens der Adressaten) bezogenen Lehr-Lernprozeß zukommt.

Der didaktische Begriff des »Mediums« ist weder identisch mit dem Begriff »hardware« (hier verstanden als: Apparate, Geräte, Materialien), noch mit dem Begriff »software«, (hier verstanden als: Inhalte, Nachrichten). Erst da, wo Reproduktionsgeräte und Trägermaterialien in einem didaktischen Zusammenhang zu Trägern und/oder Vermittlern von Informationen werden, d. h. wo sich Apparat und Information im Dienste dieser didaktischen Funktion verbinden, sprechen wir im didaktischen Sinne von einem »Medium«.

Deshalb bezeichnen wir z. B. ein Tonband-Gerät an sich oder ein leeres Tonband noch nicht als didaktische Medien. Erst das besprochene bzw. bespielte Tonband, das entsprechende Informationen trägt, und das Reproduktionsgerät, das diese Informationen in einem didaktischen Funktionszusammenhang vermittelt, werden im didaktischen Sinne zum »Medium«.

IV. Der besondere mediendidaktische Frage- und Untersuchungsansatz

Wenn man Medien didaktisch als Mittel zur praktischen Verwirklichung bestimmter Ziele, zur Vermittlung bestimmter Inhalte, zur Aktivierung bestimmter Adressaten, zur Realisierung bestimmter methodischer Vorstellungen, zur Verbesserung bestimmter Rahmenbedingungen usw. einsetzen will, muß man wissen, welche Wirkungskräfte, Bedingungen und Voraussetzungen, aber auch welche Sperren und Informationsverzerrungen damit u. U. mit ins Spiel kommen können. Dieses Wissen soll durch besondere mediendidaktische Frage-, Untersuchungs- und Erprobungsansätze erarbeitet werden.

Dabei stellen sich eine Reihe von Problemen: Wie läßt sich angesichts der Vielzahl, Komplexität und Interdependenz aller Faktoren im didaktischen Feld der *eine* Variablenkomplex »Medium« herausgreifen und im Hinblick auf seine didaktischen

Möglichkeiten, Wirkungen, Funktionen untersuchen? Eine besondere, eigenständige Disziplin »Mediendidaktik« erscheint problematisch, weil man über die verschiedenen Informationsträger und -vermittler in Lehr- und Lernprozessen nur dann etwas Zureichendes aussagen kann, wenn man sie im didaktischen Kontext (d. h. im Zusammenhang mit den Zielen, Inhalten, Vermittlungsformen, Methoden, sowie den anthropologischen, sozialen, gesellschaftlichen, institutionellen Voraussetzungen der jeweiligen didaktischen Situation) sieht.

Es erscheint aber gerechtfertigt, den jeweiligen didaktischen Gesamtzusammenhang von einem spezifischen, eben besonders auf die Informationsträger und -vermittler konzentrierten Ansatzpunkt aus anzugehen.

Es ist zwar derzeit nicht möglich, generell, d. h. unabhängig von dem jeweiligen situativ-funktionellen Zusammenhang zu sagen, welches Medium

- zur Erreichung welchen Lernziels,
- zur Vermittlung welchen Inhalts,
- zur Verwirklichung welcher Methode,
- zur Förderung welcher Adressaten,

jeweils wie effizient ist, aber es scheint doch möglich zu sein,

- bestimmte technische Möglichkeiten der verschiedenen nichtpersonalen Medien, (z. B. optische Präsentation von Bewegungsabläufen mit der Möglichkeit zu stoppen, einzelne Bilder länger zu betrachten, sie zu wiederholen, sie durch Zeitlupe oder Zeitraffer zu verändern etc.)

- einige typische Wirkungen verschiedener Medien auf die Kommunikations- bzw. Interaktionsstruktur (»operationale Wirkungen der Medien«; z. B. einbahnige Darbietung für eine rezeptive Großgruppe, Gesprächsanstoß für eine Kleingruppe, individualisiertes Lernen)

- einige mögliche Wirkungen bestimmter medialer Kodierung auf die zu vermittelnden Informationen (z. B. Verzerrung durch stärkeres Bevorzugen sinnlich anschaulicher Abläufe gegenüber abstrakten inhaltlichen Analysen im Fernsehen)

- eine aus bisherigen Erfahrungen und Erprobungen abgeleitete Affinität verschiedener Medien zu bestimmten didaktischen Funktionen (z. B. schriftliche Materialien für zusammenhängendes Lernen und Einprägen von Fakten und Zusammenhängen, Filme zur Vergegenwärtigung von experimentellen Abläufen, Fernsehen zur Motivation und Problemeinführung usw.) zu erforschen und die Ergebnisse in eine für den Praktiker brauchbare Entscheidungshilfe (Medientaxonomien usw.) einzubringen.

Diese mediendidaktischen Hilfen müssen aber zu den anderen Faktoren im didaktischen Feld in eine vom jeweiligen intentionalen Gesamtzusammenhang bestimmte dialektische Beziehung gebracht werden, damit ein didaktisch zureichend begründeter Medieneinsatz möglich wird.

V. Emanzipatorischer Medieneinsatz?

Der zunehmende Einsatz nicht-personaler Medien in Lehr-/Lernprozessen bricht das Informationsmonopol einzelner Lehrer bzw. Dozenten. Der Lerner kann in größerer Unabhängigkeit von seinen Lehrern Informationen verschiedenster Art, die auf Medien gespeichert zur Verfügung stehen, in seinen Lernprozeß einbeziehen.

Andererseits ist die Entwicklung, Speicherung und Vervielfältigung von Informationen auf nicht-personale Medien so aufwendig und kostspielig, daß sie nicht von jeder Lerngruppe für die eigenen Bedürfnisse selbst geleistet werden kann. Eine

zentralere Planung, Entwicklung und Produktion und ein überregionaler Einsatz objektivierter Medienprogramme sind unabwiesbare bildungsökonomische Notwendigkeiten.

Damit stellt sich das bildungspolitische Problem des Ausgleichs zwischen Rationalisierungsnotwendigkeiten und didaktisch-emanzipatorischen Zielsetzungen. Der einzelne Lerner soll nicht einem zentralen Steuerungssystem ausgeliefert werden, sondern selbst einen angemessenen Auswahl- und Entscheidungsspielraum haben. Der Verzicht auf geschlossene multimediale Lehrgänge und die Konzentration auf die Entwicklung begrenzter »Bausteine« bzw. »Montageteile«, die für verschiedene didaktische Gebäude verwendet werden können, erscheint als ein möglicher Weg zur Lösung dieses Problems.

Nur wenn dem einzelnen Lerner zu einem Thema jeweils verschiedene, alternative Möglichkeiten der Informationsgewinnung zur Verfügung stehen, deren Ziele, Voraussetzungen, spezifische Ansätze und Verwendungsmöglichkeiten jeweils angegeben sind, und die er selbst wählen und zusammenstellen kann, wird das didaktische Konzept des »Medienverbunds« den Ansprüchen einer »emanzipatorischen« Pädagogik einigermaßen genügen können. Man wird aber hier bei realistischer Einschätzung der gegebenen Rahmenbedingungen auf absehbare Zeit um einen Kompromiß zwischen begrenzten bildungsökonomischen Möglichkeiten und forcierten emanzipatorischen Ansprüchen nicht herumkommen.

GÜNTHER DOHMEN

→ Curriculum – Didaktik, Evaluation, Kommunikation, Methode, Unterricht, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

- Briggs, L., P. L. Campeau, R. M. Gagné, M. A. May: *Instructional media*. Pittsburgh: American Institutes for Research 1967. = Monograph No. 2, 1967. Dallmann, G., W. Preibusch: *Unterrichtsmedien*. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung*. T. 2. Weinheim: Beltz 1970, Sp. 1531–1799. Dohmen, G.: *Fernstudium im Medienverbund*. Weinheim: Beltz 1970. Dohmen, G., O. Peters (Hrsg.): *Hochschulunterricht im Medienverbund*. T. 1.2. Frankfurt a. M.: Athenäum Verl. 1971. = *Lehren und Lernen im Medienverbund*. 3. Eigler, G.: *Auf dem Weg zu einer audio-visuellen Schule*. München: Ehrenwirth 1971. Fritsch, H.: *Medien im Hochschulunterricht*. Tübingen, Phil. Diss. 1973. *Medien als didaktisches Problem* (Rahmenthema). In: *Unterrichtswissenschaft*. 1 (1973) 2. *Mediensysteme in der Erwachsenenbildung*. München: Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen 1971. *Theory for the new media in education*. Michigan: Univ. College of Education 1968. Tosti, D. T., J. R. Ball: *A behavioral approach to instructional design and media selection*. In: *AV-Communication Review*. 17 (1969) 1. Twyford, L. C.: *Educational communications media*. In: Ebel, R. L. (u. a.) (Hrsg.): *Encyclopedia of educational research*. 4. ed. London: Collier-MacMillan 1969, S. 367–380.
- Zeitschriften: Unterrichtswissenschaft*. Forschung und Entwicklung – Programmierung Technologie. Weinheim. 1 (1973) ff. *AV-Praxis*. Zeitschrift für audiovisuelle Kommunikation in der Pädagogik. Hrsg.: Institut für Film und Bild in Wissenschaft u. Unterricht. München. 21 (1971), 7 ff. 1 (1951/52) – 21 (1971) 6 u. d. Titel: *Film, Bild, Ton. AV Forschung* (1968–1971: AVA-Forschungsberichte). Hrsg. vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft u. Unterricht. München. 1968 ff. *Unterrichtsmediendienst*. Information für die Weiterbildung. Hrsg.: Päd. Arbeitsstelle des Dt. VHS-Verbands. Frankfurt 1972 ff. *Audiovisual Instruction*. Ed.: Association for Education

nal Communications and Technology (AECT). Washington. 1 (1956) ff. *Audio Visual Communication Review*. Ed.: Association for Educational Communications and Technology (AECT). Washington. 1 (1953) ff. *Educational Technology*. Englewood Cliffs, N. J. 1 (1961) ff.

Methode

Methode dient seit altersher (*methodos*) zur Bezeichnung eines kunstgemäßen, geregelten Verfahrens. Im folgenden wird allein, dem üblichen absoluten Sprachgebrauch von »Methode« in der Erziehungswissenschaft folgend, von »Methoden des Unterrichts« gehandelt, d. h. von den Verfahrensweisen, mit denen unterrichtliche Lernprozesse planmäßig und kunstgerecht beeinflußt werden. Die Aussagen sind nur bedingt auf Methoden der Erziehung, der Sozialarbeit etc. zu übertragen. Methoden der Erziehungswissenschaft kommen nicht in Betracht. – *Methodik* ist jene Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die Methoden zu ihrem Gegenstand hat.

Methoden des Unterrichts lassen sich auf verschiedenen Ebenen didaktischer Entscheidungen (Menck 1972, 159 ff) identifizieren:

– Die *Makroorganisation* von Lernprozessen (Fend 1971) betrifft die Zusammensetzung und Differenzierung von Lerngruppen, die Leistungsbeurteilung, die Abschlüsse etc., die durch das jeweilige Schulsystem definiert sind.

– Als *Lehrmethoden*, die »Methoden« der pädagogischen Umgangssprache, werden Ensembles von unterrichtlichen Techniken bezeichnet, die charakterisiert sind durch: eine gewisse Stabilität und Integration sowie einen inhaltlichen-intentionalen Bezug (Menck 1972, 175).

– Unterrichtsliche *Techniken* sind die in der Unterrichtssituation eingesetzten Verhaltensweisen wie: Frage, Tafelabwischen, Aufsuchen einer Textstelle. Sofern solche Techniken in charakteristischen Kombinationen bei einem Lehrer auftreten, können dabei Unterrichtsstile identifiziert werden. Häufig wird unterschlagen, daß sowohl Lehrer als auch Schüler derartige Techniken einsetzen.

Die erziehungswissenschaftliche Begriffsbildung ist sehr unscharf. Das liegt an einer Doppelfunktion der »Pädagogik«: Sie soll dem Lehrer Handlungsanweisungen für die Praxis geben, und sie soll den Gegenstand Unterricht wissenschaftlich erforschen. Im übrigen ist die Sache »Methode« mit Tabus belegt: Reform- und geisteswissenschaftliche Pädagogik hatten die Methodengläubigkeit früherer Unterrichtstheorien denunziert; die Degradierung von Methoden zu Mitteln, mit deren Hilfe vorgegebene Zwecke, Lernziele erreicht werden sollen (»Satz vom Primat der Didaktik i. e. S. vor der Methodik«, Klafki 1963, 86 f; 1970, 70 f), setzt sie dem Technokratie- bzw. Manipulationsverdacht aus, der von seiten einer sich emanzipatorisch verstehenden Erziehungswissenschaft geäußert wird.

Eine erste Schicht der Begriffsbildung knüpft an die *pädagogische Umgangssprache* an und entspricht damit den Bedürfnissen der Unterrichtsvorbereitung und -planung durch den Lehrer: Unter Aufnahme verschiedener Gliederungsschemata (z. B. Schulz 1965) stellt Wolfgang Klafki (1970, 135 ff) sieben »Hauptfaktoren der Unterrichtsmethode« heraus:

- Abhängigkeit der Unterrichtsmethoden von Zielsetzung und Thematik,
- Großgliederung des Unterrichts,

- Gliederung einer Unterrichtseinheit,
- Sozialformen des Unterrichts,
- Aktionsformen des Lehrens und Lernakte des Schülers,
- technisch-organisatorische Voraussetzungen des Unterrichts,
- Medien des Unterrichts.

Im einzelnen werden diese Faktoren weiter untergliedert. Dabei gehen Beschreibung einerseits und die Bewertung im Hinblick auf allgemeine pädagogische Ziele andererseits sowie Hinweise für die praktische Durchführung relativ ungeschieden ineinander über. Zwischen den Faktoren bestehen Zusammenhänge, das wird immer wieder behauptet (Schulz 1965, 45). Welcher Art sie sind, suchen Ernst König und Harald Riedel (1970; 1973) auf konstruktivem Wege zu beschreiben. In ihr »systemtheoretisches« Modell der Unterrichtskonstruktion nehmen sie ausdrücklich auch die Beziehungen auf, in denen die Faktoren stehen. Das geschieht, indem sie Verfahren (Algorithmen) für die Konstruktion von Unterricht entwickeln. – In allen Fällen werden die Elemente (Ebenen, Faktoren des Methodenproblems) und die Relationen durch ein Verfahren gewonnen, das Wolfgang Schulz (1965, 23) als eine Art phänomenologische Reduktion beschreibt: durch Absehen von allem Zufälligen, für den Einzelfall Charakteristischen, und durch Herausarbeiten der wesentlichen Strukturen von Unterricht.

Entgegen den Behauptungen von Paul Heimann (1962, III) und Wolfgang Klafki (1970, 135) taugen diese Differenzierungen kaum für die *empirische Erforschung* von Methoden des Unterrichts, die *zweite Schicht* der Begriffsbildung. Die Begriffe sind recht unscharf, vor allem fehlt es an einem theoretischen Ansatz, einem Forschungsparadigma, das Forschungsfragen zu formulieren gestattet. – Sofern Methoden des Unterrichts nun erforscht werden, ist die leitende Frage die nach ihrer »Effektivität«. Die Untersuchungen haben die Form von Methoden-Vergleichsuntersuchungen. Meist wird ein rudimentäres Paradigma des Begriffslernens zugrundegelegt (s. z. B. Skowronek 1969, 124 f.). Der Lernerfolg kann hierbei als Differenzierung einer begrifflichen Struktur bestimmt und über Zeugnisnoten bzw. genauer über Punktwerte in Lernzuwachs-, Behaltens- und anderen Tests gemessen werden. Als unabhängige Variablen werden meist Lehrmethoden (Programmierer, Gruppen-, Frontalunterricht) untersucht (Übersicht bei Roth 1971). Besondere Schwierigkeiten macht dabei die Identifikation und experimentelle Realisation dieser Variablen, der »Organisationsformen von Lernbedingungen« (Roth 1971; er wählt die Methode des Expertenurteils). Die Ergebnisse zeigen, daß der – häufig bildungspolitisch motivierte (Dubin/Taveggia 1968) – Aufwand kaum lohnt: Aufs Ganze gesehen kann keiner Lehrmethode der Vorzug größerer Effektivität gegeben werden (Dubin/Taveggia 1968; Roth 1971). Auch die Einführung weiterer Kriteriumsvariablen (nämlich bestimmter unterrichtlicher Techniken) trägt nichts zum Urteil über die Effektivität bei (so irrtümlich Roth 1971), ermöglicht aber eine Beschreibung von Lernmethoden über die für sie charakteristischen Techniken.

Werden diese bei Leo Roth (1971) noch – wie bei Wolfgang Klafki u. a. – als Ergebnis einer Umgangshermeneutik gewonnen, so ermöglicht die Erforschung der Effektivität einzelner Techniken deren empirische Identifizierung und analytische Definition auf der Grundlage bestimmter theoretischer Annahmen: So untersuchten z. B. Karl J. Klauer (1969) den Einfluß von Verstärkungen (s. hierzu Skowronek 1969, 30 f.), Heinrich Düker und Reinhard Tausch »die Wirkung der Veranschaulichung von Unterrichtsstoffen« (Tausch/Tausch 1970; s. dazu Skowronek 1969, 41 ff) etc.

– Insbesondere bei der Erforschung von Wirkungen des Gruppenunterrichts wird gelegentlich das auf Kurt Lewin zurückgehende Paradigma des Sozialklimas zugrundegelegt (s. dazu Tausch/Tausch 1970). – Einen auf Informationspsychologie und Automatentheorie basierenden Versuch der Formalisierung von Methoden des Unterrichts hat Helmar Frank (1969) ausgearbeitet. Hier wird der Versuch gemacht, die Variable »Lehrmethode« des pädagogischen Feldes im didaktischen Kalkül analytisch zu definieren.

Im Gegensatz zu jener ersten Schicht der Begriffsbildung entsprechen diese Forschungen dem Bedürfnis nach überindividueller Mitteilbarkeit und Überprüfbarkeit von unterrichtlichen Erfahrungen sowie der Entwicklung von Unterrichtstechnologien. Es bleiben allerdings zwei offene Probleme. – Das erste ist die offenkundige Dominanz des Paradigmas vom Begriffslernen bei der Operationalisierung von »Effektivität«. Der Grund liegt darin, daß der Vergleich von Methoden des Unterrichts die Anwendung eines Vergleichskriteriums voraussetzt. Wegen der scheinbar einfachen Handhabung wählt man als ein solches das »effektive Lernen von Begriffen«. Das führt dazu, daß alle Methoden auf diese Zielkomponente beschränkt werden müssen und daß deswegen ihre spezifischen Leistungen nicht erfaßt werden können. – Das zweite Problem ist die einseitige Ausrichtung an der Effektivität von Methoden des Unterrichts. Auch bei einer Spezifizierung mehrerer Kriteriumsvariablen wird dadurch prinzipiell die Faktorenkomplexion von Unterricht verfehlt (Inhaltsneutralität von Forschungen zu unterrichtlichen Techniken und Lehrmethoden, Rumpf 1970).

In einer dritten Schicht der Begriffsbildung werden derartige Problemverkürzungen und Interessen zum Problem gemacht. Erziehungswissenschaft als praktische Wissenschaft muß dem Praktiker Handlungsalternativen eröffnen, d. h. Wissen, Verfahren bereitstellen, die praktisch folgenreich werden können. (Die Methodenforschungen aus den USA spiegeln neben diesem noch ein anderes Interesse: das an der Beurteilung von Lehrern; Ingenkamp 1970.) Identifikation und Kritik derartiger Interessen führen zurück auf Rekonstruktionen der *pädagogischen Intentionalität* unterrichtlicher Verfahrensweisen, auf jene Kategorien, die bestimmte Verfahrensweisen als pädagogische, als unterrichtliche qualifizieren. In diesem Sinne war der »Satz vom Primat der Didaktik i. e. S. vor der Methodik« gegen seine auf »Bildungsgehalte« bzw. »Lernziele« restringierte Formulierung zu lesen: als Aussage nämlich über die prinzipielle Vorordnung der Zielbestimmung von Unterricht vor technische Arrangements (s. dazu Blankertz 1969, 94 f zur »methodischen Leitfrage«). Man spräche daher besser vom Primat der pädagogischen Intentionalität. Da die pädagogische Intentionalität Methoden zu allererst als solche des Unterrichts qualifiziert, ja konstituiert, wird vorgeschlagen, statt von ihr von der »Methode« zu sprechen, die sich in technischen Arrangements (und Inhalten) auslegt (Kaiser/Menck 1970; Menck 1972). Damit kann der in der Philosophie herausgearbeiteten gegenstandskonstitutiven Funktion jeder Methode Rechnung getragen werden (Kaiser 1972). – Der Interdependenz- bzw. Implikationszusammenhang läßt sich damit inhaltlich als ein Begründungszusammenhang aller unterrichtlichen Entscheidungen bestimmen.

Für seine empirische Beschreibung bedarf es – wie gesagt – theoretischer Konzepte. In ihnen konkretisiert sich die pädagogische Intentionalität, »die« Methode, über spezifische Forschungsansätze, genauso wie sie sich in technischen und inhaltlichen Maßnahmen unterrichtspraktisch manifestiert (Menck 1972). Als Ansatz für die Erforschung von Lehrmethoden bzw. Techniken dienen vornehmlich die aus der Lern-

theorie und Sozialpsychologie stammenden Paradigmata der kognitiven Struktur und des Sozialklimas. Arno A. Bellack u. a. (1966) legen ihrer Arbeit die Konzeption von Unterricht als Sprachspiel zugrunde; diskutiert werden – allerdings einstweilen noch ohne forschungs- und unterrichtspraktische Konsequenzen – Konzepte von Unterricht als Kommunikationsprozeß, als Konfliktfeld, als Steuerungsprozeß (organisationssoziologisch ausgeführt bei Thoma 1972). Giesecke (1973) zeigt, wie die Reflexion auf die pädagogische Intentionalität für eine »Methodik« (erste Schicht) fruchtbar gemacht werden kann.

In geschlossenen gesellschaftlichen Systemen kann die pädagogische Intentionalität in einem begrifflichen Zusammenhang inhaltlich ausgelegt werden. Dazu diene der Begriff der »Bildung«, an dessen Stelle heute der der »Emanzipation« zu treten scheint. Anderenfalls bedarf es einer diskursiven Legitimation (Habermas 1971, 114 ff) von unterrichtstechnischen Entscheidungen als pädagogischen Entscheidungen. Derartige praktische Diskurse brauchen nicht beliebig zu sein, ohne daß sie andererseits dogmatisch verfahren müßten: Eine historische Rekonstruktion von Methoden des Unterrichts kann die Vernünftigkeit inhaltlich rekonstruieren, die zum verpflichtenden Maßstab unterrichtstechnischer Entscheidungen gemacht wird (Beispiele bei Schwenk 1974; s. a. Kaiser 1972).

Die – vornehmlich geisteswissenschaftliche – Tradition der Erziehungswissenschaft in der BRD dürfte garantieren, daß die Begriffsbildungen der dritten Schicht ständig um neue Varianten bereichert werden. Ihre praktische Folgenlosigkeit ist jedoch solange gesichert, wie an problembewußter Erforschung von Methoden des Unterrichts (zweite Schicht) Mangel herrscht. Erfahrungsberichte aus der Praxis und didaktische Kompendienliteratur (Blankertz 1969) bleiben einstweilen die wichtigsten Leitlinien für die Konstruktion von Unterricht (s. hingegen Giesecke 1973). Im Bereich der Methoden von Unterricht kann das problematische Theorie-Praxis-Verhältnis solange nicht praktisch eingeholt werden, wie die größte Mühe darauf angewandt wird, es zu formulieren, ohne daß Versuche zu einer Lösung unternommen würden.

PETER MENCK

→ Curriculum – Didaktik, Erziehungsstil, Kommunikation, Medien (-Didaktik), Unterricht, Unterrichtsforschung.

LITERATUR

- Bellack, A. A. (u. a.): *The language of the classroom*. New York: Columbia Univ., Teachers Coll. Pr. 1966. Blankertz, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. 4. überarb. u. erw. Aufl. München: Juventa Verl. 1970. Dubin, R., T. C. Taveggia: *Das Unterrichtsparadox* (1968). In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): *Unterrichtsmethode*. München: Kösel 1972, S. 14–42. Fend, H.: *Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen*. In: *Didaktische Impulse. Studentexte zur Analyse von Unterricht*. Hrsg. von Meßner, R. u. H. Rumpf. Wien: Österr. Bundesverl. f. Unterr., Wissensch. u. Kunst 1971, S. 197–237. = *Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. 4. Frank, H.: *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. 2. Aufl. Bd 1.2. Baden-Baden: Agis-Verl. 1969. Giesecke, H.: *Methodik des politischen Unterrichts*. München: Juventa Verl. 1973. Habermas, J.: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, J., N. Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971, S. 101–141. Heimann, P.: *Didaktik als Theorie und Lehre*, (1962). In: *Allgemei-*

ne Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Hrsg. von D. Kochan. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1970, S. 110–142. *Ingenkamp, K., E. Parey* (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I: Theoretische und methodologische Grundlegung. Teil II: Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970. *Kaiser, H.-J.*: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenlehren. In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München: Kösel 1972, S. 129–144. *Kaiser, H.-J., P. Menck*: Methodik und Didaktik (1970). In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München: Kösel 1972, S. 145–157. *Klafki, W.*: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1963. *Klafki, W.*: Erziehungswissenschaft 2. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Fischer 1970. = Fischer-Taschenbuch 6107. *Klauer, K. J.*: Schülerselektion durch Lehrmethoden? (1969). In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München: Kösel 1972, S. 86–97. *König, E., H. Riedel*: Unterrichtsplanung als Konstruktion. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970. *König, E., H. Riedel*: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim u. Basel: Beltz 1973. *Menck, P., G. Thoma* (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München: Kösel 1972. *Menck, P.*: Ansätze zur Erforschung von Unterrichtsmethode in der BRD. In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München: Kösel 1972, S. 158–185. *Roth, L.*: Effektivität von Unterrichtsmethoden. Empirische Untersuchungen zu Wirkungen der Organisationsformen von Lernbedingungen. Hannover, Berlin, Darmstadt: Schroedel 1971. *Rumpf, H.*: Sachneutrale Lehrverfahren? (1970). In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München: Kösel 1972, S. 65 bis 85. *Schwenk, B.*: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Studien zum Begriff der Didaktik. Frankfurt/M.: Athenäum-Fischer 1974. = FAT. 3012. *Schulz, W.*: Unterricht. Analyse und Planung. In: Heimann, P. (u. a.): Analyse und Planung. Hannover: Schroedel 1965. = Auswahl. R. B. 1/2. *Skowronek, H.*: Lernen und Lernfähigkeit. München: Juventa Verl. 1969. *Tausch, R., A. Tausch*: Erziehungspsychologie. Göttingen. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1970. *Thoma, G.*: Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht. In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München: Kösel 1972, S. 186–211.

Minorität

1. Definitionsbereich

Wer den Gegensatz Minorität – Majorität dialektisch-kritisch fassen will, braucht den übergreifenden Begriff Gesellschaft, um auszudrücken, daß innerhalb eines Kultur- und Herrschaftsbereichs, der Verhaltensweisen normiert hat, Gruppen je nach ihrer Partizipation an sozialen Standardisierungen zu »den Wenigen« oder zu »den Vielen« gehören. Minderheit und Mehrheit stehen in einem Spannungsverhältnis von Zugehörigkeit oder Nicht- bzw. nicht voller Zugehörigkeit zu einer Standardgesellschaft, die den Maßstab abgibt für Unterscheidbarkeit, Auffälligkeit, Bedrohlichkeit einer Subgruppe in rassischer, ethnischer, religiöser, weltanschaulicher, wirtschaftlicher Hinsicht. Minderheit ist eigentlich kein quantitativer, sondern ein qualitativer Begriff, da es nicht darauf ankommt, wie groß die Gruppe ist, die von der dominanten Bevölkerung als »aus dem Raster fallend« empfunden wird, schwerer wiegt vielmehr ihre rollen- und wertspezifische Andersartigkeit im Sinne einer Infragestellung von Lebensstil, Arbeitsweise, Verhaltensmuster, Denkschemata der herrschaftstragenden Schichten.

Dreierlei gehört definitorisch zur Bestimmung einer Minderheit:

1. der Anspruch der als Majorität sich verstehenden Gruppen auf Normierung und

Standardisierung der verschiedenen Lebensbereiche einer Gesellschaft (soziale Koordination und Integration durch Anpassungsdruck);

2. durch Gruppensolidarität garantierte andersartige Existenz- und Verhaltensformen, die gruppenintern ebenfalls Verpflichtungscharakter haben und normierend wirken, gruppenextern aber als Konkurrenzierung und Verunsicherung bestehender Strukturgefüge angesehen werden (Desintegration durch die Pluralität konkurrierender »Verbindlichkeiten«);

3. die durch Machtverhältnisse im gesamtgesellschaftlichen Raum verunmöglichten oder erschwerten Anerkennungschancen für abweichendes Subgruppenverhalten, das Benachteiligungen im politisch-ökonomischen und kulturellen Bereich mit sich bringen und Konfliktpotential durch beiderseitige Vorurteilsbildung schaffen kann (Repressionseffekt durch mangelnde Teilhabe an den Belohnungsmechanismen einer Gesellschaft).

II. Anwendungsbereich: Beispiel Gastarbeiterkind

1. Soziale Koordination und Integration durch Anpassungsdruck: Für das Gastarbeiterkind stellt sich brennender als für die Elterngeneration, die im Herkunftsland sozialisiert wurde und durch Internalisierung von Verhaltensmustern größere Verhaltenssicherheit gewann, das Problem bi- oder multikultureller Bezüge zu der Standardkultur des Gastlands. Obwohl die Eltern meist nicht de jure, allenfalls de facto Einwanderer sind, unterliegt das Gastarbeiterkind der deutschen Schulpflicht und muß sich – als Angehöriger einer nationalen Sondergruppe, der Gastarbeiterbevölkerung in der BRD, der »unterentwickelten« Gesellschaften generell – in die Defensive inkommensurabler Voraussetzungen gedrängt fühlen. Schon in der »Außenoptik« fordert das Gastarbeiterkind seine Umgebung heraus durch fremdländisches Aussehen, Sprachdeprivation, Bevorzugung nonverbaler Kommunikation, mangelndes Sozialprestige der Eltern, Ghettosituation, Kinderreichtum und Sippengebundenheit der Familien, andere Eßgewohnheiten, Hygienevorstellungen, abweichende ethische, moralische, rechtliche Traditionen, nach denen es sich richtet. Dagegen stehen die »Selbstverständlichkeiten« der stark mittelschichtorientierten dominanten Verhaltensschemata in westlichen Industrieländern mit logisch-abstrakter Verbalität, Reduktion von Emotionalsphäre und sozialer Dichte, Favourisierung der Kleinfamilie, Wohn- und Verkehrskomfort, Konsumzwang, Gewinnstreben, Leistungsdruck, die für die Gastarbeiterkinder aus meist agrarisch strukturierten, vorindustriellen Sozialgefügen eine kaum selbständig zu leistende Transferierung verschiedener Soziostrukturen verlangen würden. Schulflucht (Dunkelziffern!) und Schulversagen (hoher Prozentsatz nicht erreichter Hauptschulabschlüsse) sind Folgen soziokultureller Fremdbestimmung, die über das Angebot der Kulturtechniken kaum Lernmotivation und Lernleistungen bei gruppendifferentem Erfahrungshintergrund fördern kann. Freilich gibt es auch den umgekehrten Effekt, bei dem die sozialen Normierungen im schulischen und außerschulischen Bereich vom Adressaten unhinterfragt übernommen und soweit verinnerlicht werden, daß der bestehende Anpassungsdruck der Umgebung den Lernerfolg im Sinne eines Integrationserfolgs herbeiführte. Man könnte hier von eindimensionaler Lösung der Konfliktsituation zugunsten der Denk- und Handlungsmuster herrschender Schichten und zulasten beherrschter Subgruppen und ihrer Bedürfnisstruktur sprechen. Damit gewinnt die dominante Majorität einen Machtzuwachs, eine positive Verstärkung ihres Überlegenheitsgefühls, wobei individuelle oder gruppale Selbstauf-

gabe um so leichter fällt, je mehr ideologische Wertmuster wie Demokratie, Emanzipation, Chancengleichheit Machtmißbrauch zu verhindern scheinen.

Generell läßt sich zum Thema Anpassungsdruck sagen:

– Integrations- und Assimilationsstreben von »auffälligen« Subgruppen stehen in korrespondierendem Verhältnis zu einer negativen Werturteilsskala bei Trägern der Standardkultur, die in den Bereichen Kommunikation, Produktion, Distribution verbindliche Verhaltensweisen gemäß den soziostrukturellen Voraussetzungen einer Gesellschaft garantieren.

– Kinder aus Subgruppen, die als andersartig, bedrohlich, genetisch oder kulturell minderwertiger von herrschaftstragenden Schichten empfunden werden, sind gegen Anpassungsdruck anfälliger als Erwachsene, besonders wenn sie Vorschul- oder Schuleinrichtungen besuchen, in denen Werte, Verhaltensmuster, Techniken der Standardkultur tradiert und eingeübt werden.

– Schulversagen und Schulerfolg von Minderheitenkindern können gleichermaßen majoritätsabhängig sein, da der schulische Erwartungshorizont ohne Mitbeteiligung der restringierten Gruppen aufgebaut wird und Erfolg oder Mißerfolg im wesentlichen Bestätigung der Normierungen der Standardgesellschaft wären.

2. *Desintegration durch die Pluralität konkurrierender Verbindlichkeiten:* Standardkultur und Standardgesellschaft sind keine statischen Begriffe so als ob es auf Dauer Festlegungen politischer, ökonomischer, ideologischer Art in einer Großgruppe gäbe, die man sich durch Eintritt oder Austritt zu eigen machen oder verwerfen könne. Standardisierungen von Verhaltensweisen werden bestimmt durch historische Vorläuferstrukturen, gegenwärtige macht- und gruppenpolitische Auseinandersetzungen mit entsprechender Durchsetzungskraft gewonnener Ergebnisse, Zielprojektionen in die Zukunft, die einer Gesellschaft Richtung in Planung und Entwurf weisen. Die Dynamik gesellschaftlicher Standardisierung, d. h. das Ringen um gesamtgesellschaftliche Verbindlichkeiten, schließt auch – je nach dem sozialen System verschieden elastisch – Gruppenkonkurrenz ein. Allerdings findet das Akzeptieren von Gruppendifferenzierung seine Grenze an dem Grad der Voraussehbarkeit von Gruppenreaktionen, so daß soziostrukturelle Fremdgruppen, wie die Gastarbeiter, oft nur als konfliktträchtige Störfaktoren gelten. Die latente Angefochtenheit bzw. die Divergenz von Gruppenstrukturen und Gruppeninteressen gegenüber den Normierungen des Gastlands verschärft die Außenseitersituation, so daß gruppeninterne Rigidität im Festhalten gewohnter Lebensformen und Autorität in der Durchsetzung eigener Werthierarchisierungen wachsen, damit aber auch die Diskrepanz zwischen ingroups und outgroups. Das Gastarbeiterkind, das in einer ethnischen Minorität lebt, etwa in einem Türkenviertel, steht auch dort dem Anspruch auf gruppenspezifisch normiertes und standardisiertes Verhalten gegenüber; diese Standardisierung muß nicht die in der Türkei gültige sein, sondern je nach Zusammensetzung der Gruppe können regionale oder schichtspezifische Besonderheiten dominieren und Spannungen bei Intra-minoritäten erzeugen, die zu machtmäßiger Auseinandersetzung herausfordern. Oft kann eine wenig entwicklungsfähige Kleingruppenkultur als Sozialisationsagentur für das Kind bei emotionaler Übersteigerung nur geringe kognitive Alternativen zur Umweltbewältigung zeigen und gibt auch – im Gegensatz zur Arbeitswelt der Erwachsenen mit der Möglichkeit neuer Rollenerfahrungen – die schulische Sozialisation kaum Entscheidungshilfen. Das Konfliktpotential, das aus der Mehrfachzugehörigkeit zu ad hoc- oder Dauergruppen (Familie, ethnische Gruppierung, Religionsgemein-

schaft, Spielgruppe, Schulklasse mit Förderklassen, Jahrgangsklassen, muttersprachlichem Unterricht) erwächst, resultiert aus »Vereinnahmungsansprüchen« rivalisierender Interessenträger, die das Kind mehr nach Herkunft (Tendenz der Segregation) oder nach Gegebenheiten des Gastlands integrieren wollen. Der Zugzwang verschiedener Gruppen kann zur Desorientierung und Desintegration, damit aber zur Isolierung des Kindes mit entsprechenden psychophysischen Schäden führen. Auch Assimilation als Selbstaufgabe wäre Desintegration, weil Eingliederung in Fremdbereiche ohne Selbstbestimmung ein »Als-ob-Verhalten« konformistischer Art nahelegt.

Generell läßt sich zum Thema konkurrierende Verbindlichkeiten sagen:

– Gesellschaftliche Standardisierungen sind dynamische Prozesse im Raum konkreter Auseinandersetzung um Verhaltensnormierungen mit Folgezwang, die Gruppenkomplexität und -differenzierung zu gesamtgesellschaftlichen Verbindlichkeiten reduzieren; ähnliche Reduktionsleistungen werden von Subgruppen erbracht, die versuchen, gruppeninterne Unterschiede durch Autoritätsbildung und verbindliche Verhaltensmuster in eine gemeinsame Gruppenstruktur zu überführen.

– Das Minoritätenkind, das durch eine Vielfach-Gruppenzugehörigkeit konkurrierenden Ansprüchen auf verschiedenen Sektoren unterliegt, steht zwischen den Fronten rivalisierender Normierungen und Verhaltensfestlegungen, ohne daß schulischerseits Orientierungs- und Entscheidungshilfen an die Hand gegeben würden (Sprachvermittlungsverfahren reichen nicht aus).

– Die Folge von Entscheidungsschwächen und fehlenden Selbstbestimmungsmöglichkeiten sind Deprivations- und Desintegrationerscheinungen, da weder ungestörter Verbleib in der Herkunftsgruppe noch ungebrochenes Aufgehen in der neuen Umgebung bei gruppenspezifisch unterscheidbarer Bedürfnis- und Angebotsstruktur dem Kind die zur Lebensbewältigung notwendige Verhaltenssicherheit geben können.

3. *Repressionseffekt durch mangelnde Teilhabe an den Belohnungsmechanismen einer Gesellschaft:* Wenn man von Repression bei Subgruppen spricht, die gesamtgesellschaftlich »aus dem Raster fallen«, so kann an Beschäftigung, Wohnung, Einkommen, Freizeitgestaltung, Kulturgütergebrauch der Restriktionsgrad einer »von oben nach unten« bewirkten Benachteiligung in materieller und immaterieller Hinsicht auch empirisch nachgewiesen werden. Sozialkritisch wird angemerkt, daß der Status einer Unterschicht – der Unterschicht etwa für Gastarbeiter – nicht nur konkrete Ausbeutungsmechanismen widerspiegele, sondern sozialpsychologisch in die Richtung rassistischer und Status-quo-Denken fördernder Legitimationstendenzen für Staatsvolk und Standardkultur gehe. Die Ausnahmebestimmungen des Ausländergesetzes, die politische Abstinenz wirtschaftlich schwacher Gruppen, die in Heimat- und Gastland ungenügend vertreten sind und als »industrielle Reservearmee« i. S. austauschbarer Dienstleistungspotentialien betrachtet werden, wirken sich auf Lage und Bewußtsein der Gastarbeiterkinder frühzeitig aus. Aber dieser herrschaftsabhängige Repressionseffekt kann komplementiert werden durch »von unten nach oben« gehende Entzugsmechanismen der solidarisch verbundenen Kleingruppe. Gruppenmitglieder werden dem ungleichen Wettbewerb um Anerkennung und Belohnung in einer Gesellschaft entzogen, indem die Minorität sie indirekt dazu zwingt, das Aspirationsniveau bezüglich Fortkommen und Aufstiegschancen zurückzuschrauben, weil sonst Unterstützungsmöglichkeiten der Gruppe, affektive Zuwendungen, positive Wertung in den Augen der andern verloren zu gehen drohen. Dieser Absorptionseffekt der Minorität verstärkt den Repressionseffekt, der von einer Majorität bzw. den sie tragenden

Gruppen ausgehen kann. Je nach der Gruppenorientierung mag für ein Gastarbeitermädchen die Option zugunsten patriarchaler Sitten mit misogynen Fassade, innerhalb derer kein Spielraum für emanzipative Bestrebungen der Frau in beruflicher, sexueller, politischer Hinsicht bleibt, als »Rückversicherung« erwünscht erscheinen, es sei denn, sie verzichte auf tradierte Familienbindungen, guten Namen, gruppeninterne Heiratschancen. An den unterschiedlichen Zahlenverhältnissen von Minorität zu Majorität bezüglich des gruppenspezifischen Anteils der Geschlechter, der Proportionen von Heirats-, Geburts-, Sterblichkeitsraten, des Gesundheitsstands, der Altersverteilung, der Mobilität u. a. lassen sich differente Verhaltensweisen fassen, die erst von einer historisch-sozialen Verhaltensforschung voll aufgeklärt und ins Bewußtsein staatstragender Schichten gerückt werden könnten. Über solche Aufklärungsprozesse, die auch im Rahmen politischer Bildung an die Betroffenen selber zu vermitteln wären, müßte es möglich sein, parallel zu Veränderungen im politischen und wirtschaftlichen Bereich, kooperative Zukunftsperspektiven zu gewinnen, bei denen Grenzfälle wie Gastarbeiterminoritäten Sensibilisierungsprozesse für gruppen- und schichtspezifische Unterschiede im eigenen Sozial- und Kulturraum einzuleiten geeignet wären. Das Minoritätenproblem ist im Lichte sozialer Gruppenauseinandersetzung um Machtum-schichtungs- und Mitbestimmungsmodelle ein Vehikel ausgleichversprechender Lösungen »von unten«, die Gruppenstrukturen bei Mehr- und Minderheit nicht unbeeinflusst lassen dürften.

Generell kann man zum Thema Repressionseffekt sagen:

- Benachteiligungen von Minderheiten gehen bei starker Gruppendiskrepanz sowohl von seiten der dominanten Standardgesellschaft wie von seiten der Subgruppen selber aus, wobei letztere durch eigenstrukturelle Belohnungsmechanismen Absorptionseffekte hinsichtlich des »Ausbruchsversuchs« von Gruppenangehörigen erzielen und damit Gruppensolidarität zum indirekten Lenkungsmittel des Einzelnen machen.

- Für Gastarbeiterkinder stellt sich das Problem einer Hierarchisierung der Vorteile und Belohnungsmittel nicht so sehr als Wahlproblem, sondern als Frage von Sozialisationsprozessen und Gewöhnung, die Wahlfreiheit unter Umständen nicht erlauben.

- Es hängt deshalb von Struktur- und Bewußtseinserweiterungen der herrschenden Schichten ab, ob die Arbeitsbedingungen und Lebenserwartungen deprivierter Gruppen, das was im umfassenden Sinne als existenznotwendig in einer Industriegesellschaft gelten kann, treffen und gleichzeitig der gesamtgesellschaftliche Reflexionsstand abweichendes Sozialverhalten mitumfaßt, so daß Gruppenexperimente nicht einfach »ersatzlos gestrichen«, vielmehr innovativ gewendet werden können.

4. *Erzieherische Schlußfolgerungen:* – Minoritätenkinder sind im schulischen und außerschulischen Bereich als sprachliches, kulturelles, soziales *Anregungspotential* zu werten.

- Zur Erhaltung von Selbstbewußtsein und Ichstabilität wären vermehrt Möglichkeiten *gemeinsamer Beschulung* und Betreuung (Transport-, Verpflegungsproblem) über bestehende Einrichtungen hinaus zu schaffen.

- In subgruppal gemischten Klassen kann über sprachlichen und soziokulturellen Austausch (bi- oder multilinguale bzw. -soziale Erziehung) ein *Vorurteilsabbau* und der *Aufbau mehrdimensionaler Verhaltensweisen* gefördert werden, der, mit politisch-wirtschaftlichen Maßnahmen gekoppelt, systemerweiternde Wirkungen haben könnte.

- *Multisoziale Lehrer- und Erzieherbildung* wäre Voraussetzung für die Öffnung ge-

schlossener Gruppensysteme und nonkonform-innovatives Denken, das Schule zum Interaktionsraum für soziostrukturell verschiedene Entwürfe machen würde.

– Schule als verlängerte Ebene gruppenspezifischer Prozesse schließt *Elternarbeit* notwendigerweise ein, da das isolierte Herauslösen des Kindes aus dem primären Sozialisationsverband manipulatives Funktionabelmachen fördern und kritische Selbstfindungsmöglichkeiten erschweren kann.

– *Kompensatorische Erziehung* i. S. einer Verstärkung des Einflusses standardisierter Verbindlichkeiten müßte als Gegenmodell gegen die Defizitthesen neu entwickelt werden, und zwar als Kompensation für eindimensional-machtmißbräuchliche Standardisierung zugunsten gesamtgesellschaftlicher Bereichserweiterung.

– Eine sich in Zukunftsentwürfen selber transzendierende Gesellschaft braucht über gruppalen Alternativenreichtum hinaus den offenen Horizont neuer Bestimmungsmöglichkeiten, den das Erfahrungsfeld *politische Bildung* vorbereiten helfen kann, wobei Minoritätenkinder als politische Rollenträger im soziodramatischen Rollenspiel sich freispielen sollen zu einer neuen Kombinatorik kommunikativer Kompetenz.

ANNELIESE MANZMANN

→ Abweichendes Verhalten, Erziehungsnormen, Gruppe – Gruppendynamik, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Politische Bildung, Rolle, Soziale Mobilität, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialisation, Sozialpädagogik.

LITERATUR

- Allport, G. W.: Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1971. Beck, K.: »Gastarbeiter« – eine fachübergreifende Unterrichtsdokumentation zur Psychologie des Vorurteils. In: Kunst und Unterricht. Sonderh. 1972. S. 94–104. Braun, R.: Soziokulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz. Zürich: Rentsch 1970. Carnie, L. M.: Meeting the immigrants in our schools. In: The New Era. 48 (1967) 6, S. 80 ff. Claude, I. L.: National minorities. An international problem. Cambridge/Mass.: Harvard Univ. Pr. 1955. Francis, E. K.: Minderheitenforschung in Amerika. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 9 (1957) 4, S. 517–548; 10 (1958) 2, S. 233–255; 10 (1958) 4, S. 401–417. Horstmann, U.: Darstellung und Kritik der Konzeption und Situation für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Hannover 1973. John, P. V., V. Horner: Early childhood bilingual education. New York 1971. Kardamakis, M.: Zur sozialen Kommunikation der ausländischen Arbeiter in Deutschland, untersucht am Beispiel der griechischen Gastarbeiter. München 1971. Klee, E. (Hrsg.): Gastarbeiter. Analysen und Berichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 539. Koch, H. R.: Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen. Königswinter/R.: Verl. für Sprachmethodik 1970. Kossolapow, L.: Die Bedeutung des Rollenspiels in der vorschulischen Erziehung. Zur sozialkognitiven Förderung des Kindes. In: Welt des Kindes. 50 (1972) 2, S. 57–67; 50 (1972) 3, S. 98–110. Neubeck-Fischer, H.: Gastarbeiter – eine gesellschaftliche Minderheit. München 1972. Nikolinakos, M.: Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage. Reinbek: Rowohlt 1973. = rororo Taschenbücher. Bd 1581. Rose, A. M.: Minorities. In: Sills, D. L. (Hrsg.): International encyclopedia of the social sciences. Vol. 10. New York: MacMillan 1968, S. 365–370. Rose, A. M., C. B. Rose: Minority problems, a textbook of readings in intergroup relations. New York: Harper & Row 1965. Schooling for the children of migrant workers. In: Western European Education. (1972) 1–2, S. 132 ff. Suin de Boutemard, B.: Minoritäten als Erfahrung? Bildungsnotstand der Kinder ausländischer Arbeitnehmer und Rassismus. In: Neue Sammlung. 12 (1972), S. 204–215. Teckenberg, W.: Urbanisierung und soziale Folgen der Stadt-Land-

Migration in der Sowjetunion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 24 (1972) 4, S. 790–820. Uhlig, D.: Die Leninsche Theorie der nationalen Frage und ihre Verwirklichung in der UdSSR. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 20 (1972) 12, S. 1413–1431. Young, D. R.: The socialisation of American minority peoples. In: Goslin, D. A. (Hrsg.): Handbook of socialisation. 2. ed. Chicago: Rand McNally 1971, S. 1103 ff. Zhamin, V. A.: Education and Soviet economic growth. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 18 (1972) 2, S. 155–171.

Mitbestimmung

I. Die Frage nach Mitbestimmung wird in sozialen Systemen gestellt, die folgende Merkmale haben: (a) Soziales Handeln ist am Anspruch auf Selbstbestimmung orientiert: die Mitglieder des Systems sollen die Ziele ihres Handelns wie die Schritte und Mittel, mit denen sie diese Ziele zu erreichen versuchen, in freier Kommunikation erörtern und in freier Entscheidung selbst festlegen können. (b) Die Realität des sozialen Systems entspricht (noch) nicht diesem Anspruch. In ihrer Praxis erfahren die Mitglieder des Systems stets von neuem, daß ihnen die Ziele ihres Handelns durch die soziale, ökonomische und politische Struktur des Systems, die Interessen anderer etc. vorgegeben oder aufgezwungen sind und daß sie Wege und Mittel, die nötig sind, um die Ziele zu erreichen, nicht selbständig wählen können. Das eigene Handeln ist also zugleich fremdbestimmtes Handeln. Seit Marx wird dieser Aspekt sozialer Systeme unter dem Stichwort »Entfremdung« diskutiert.

Damit zielt das Konzept der Mitbestimmung von vornherein auf einen Kompromiß: Solange die Mitglieder eines sozialen Systems mit der Tatsache konfrontiert sind, daß sich in ihren sozialen Beziehungen unter den Bedingungen des Systems Selbstbestimmung nicht realisieren läßt, können sie in Gestalt des Konzepts der Mitbestimmung an dem Anspruch auf Selbstbestimmung als einer sozialen Norm festhalten, die Kommunikation, Interaktion und Arbeit bestimmen sollte, und in ihrer Praxis darum bemüht sein, einen höheren Grad von Selbstbestimmung in ihren sozialen Beziehungen auch gegen strukturelle Zwänge und gegen die Interessen anderer durchzusetzen. »Mitbestimmung« bezeichnet den Inbegriff aller Handlungen, durch die die Mitglieder eines sozialen Systems Einfluß auf die Ziele ihres Handelns und die Bedingungen ihrer Realisierung nehmen – und zwar in einem System, in dem sie beides nicht frei von strukturellen Zwängen und Herrschaftsansprüchen anderer selbst bestimmen können.

Für eine Analyse von Problemen der Mitbestimmung sind folgende Fragen wichtig: (a) Auf welche Aspekte des sozialen Systems bezieht sich der Anspruch auf Selbstbestimmung? (b) In welcher Weise soll die soziale Wirklichkeit unter dem Konzept der Mitbestimmung uminterpretiert und verändert werden? (c) Inwiefern setzen sich in den Versuchen von Mitbestimmung die Bedingungen des Systems wieder durch?

II. Schulsysteme in spätkapitalistischen Gesellschaften sind soziale Systeme, die die genannten Merkmale besitzen: (a) Seit der Aufklärung sind pädagogische Praxis und Theorie der Idee der Erziehung zur Mündigkeit und der Emanzipation von individuellen wie gesellschaftlichen Zwängen verpflichtet. Diese Idee ist heute soweit Bestandteil pädagogischen Alltagswissens geworden, daß sie bis in die Präambeln staatlicher Unterrichtsrichtlinien vorgedrungen ist und wohl kaum ein Pädagoge offen eine

Erziehungsstrategie vertreten wird, durch die die zu Erziehenden *nicht* befähigt werden sollen, die Ziele ihres Handelns wie die Wege und Mittel der Realisierung in freier Kommunikation mit anderen zu bestimmen und selbst nach vernünftigen Kriterien zu wählen. Unbegründet kann ein Autoritätsanspruch im heutigen Schulsystem immer weniger vertreten werden. (b) Zugleich sind die bestehenden Schulsysteme hierarchisch gegliederte, bürokratische Organisationen, deren Strukturen und inhaltliche Bestimmungen durch gesellschaftliche Interessen wie durch Systemzwänge festgelegt werden. Die implizit im Schulsystem geltenden Ziele, meist stärker an Konzepten der Effektivität oder der Domestikation gesellschaftlich unerwünschter Handlungsimpulse als an der Idee der Selbstbestimmung orientiert, und die durch die Organisationsstruktur vorgegebenen Handlungs- und Interaktionsmuster sind den Mitgliedern des Systems – Schülern wie Lehrern – weitgehend und vor jeder Selbstbestimmung vorgegeben. Die Mitglieder des Schulsystems haben bis heute kaum eine reale Chance, die Bedingungen ihrer Erfahrung und ihres Handelns im System wesentlich zu beeinflussen oder gar selbst zu bestimmen. Mit dem Konzept der Mitbestimmung wird deshalb einerseits im Schulsystem der Anspruch der Mitglieder des Systems festgehalten, auf die relevanten Handlungsziele und die Formen ihrer Realisierung Einfluß zu gewinnen, da das eigene Handeln und die eigene Identität von diesen Zielen und den Methoden ihrer Verwirklichung entscheidend abhängen. Andererseits werden jedoch mit dem Konzept der Mitbestimmung alle Versuche der Selbstbestimmung von vornherein den Bedingungen des Systems, das verändert werden soll, unterworfen.

III. Mitbestimmungsprobleme treten im Schulsystem überall dort auf, wo Menschen auf andere Menschen Einfluß ausüben und die Ziele und Methoden dieses Einflusses nicht mehr durch Werte und Normen des Systems vor aller rationalen Diskussion legitimiert werden. In der Geschichte der Schulsysteme kapitalistischer Länder und der Geschichte der Erziehungswissenschaft hat sich das Problembewußtsein auf immer mehr Systembereiche erweitert:

I. Zu Beginn unseres Jahrhunderts wurden Mitbestimmungsprobleme zum ersten Mal ausführlich unter dem Stichwort der Schulgemeinde diskutiert und in der Praxis zu lösen versucht. Wichtiger Vertreter dieser Reformversuche war Wyneken. Man dachte dabei vor allem an eine intensivere und umfassendere Beteiligung der Schüler an den schulischen Angelegenheiten. Sie sollten mit ihren Lehrern zusammen eine Schulgemeinde, mit der sie emotional eng verbunden sind, bilden. Ziel dieser Versuche war einerseits ein größeres Maß an Selbstbestimmung der Schüler als Gemeinschaft, andererseits eine Intensivierung des pädagogischen Einflusses auf die Zöglinge. Bernfeld hat schon früh von einem Marxismus wie Psychoanalyse verpflichteten Standpunkt aus auf die Dialektik derartiger Versuche, Schüler innerhalb des bestehenden Systems der bürgerlichen Schule stärker am sozialen Leben der Schule zu beteiligen, aufmerksam gemacht: ein größeres Maß an Mitbestimmung der Schüler innerhalb des Systems dient implizit ihrer verlässlicheren Integration in das System der bürgerlichen Klassengesellschaft. Nach 1945 wurden Versuche mit Schülermitbestimmung unter amerikanischem Einfluß auf breiterer Front wieder aufgenommen. Bis in die Gegenwart hinein entstand eine lebhafte Diskussion um die SMV (Schülermitverantwortung oder Schülermitverwaltung), die sich nicht zuletzt an jeweils neuen ministeriellen Erlassen immer wieder entzündete.

Die Versuche mit der Schülermitverantwortung und die Diskussion um diese Versuche machen einige der Grundprobleme von Mitbestimmung im bestehenden Schulsystem deutlich: Die Schülermitverantwortung gestattet im Kontext wohl definierter Situationen den Schülern »mitzubestimmen«, »mitzuverwalten« etc., d. h. rituell die Distanz zwischen sich und den erwachsenen Mitgliedern des Systems zu verringern. Den Schülern wird die Übernahme einiger Merkmale der sozialen Identität der Erwachsenen, vor allem der Lehrer zugestanden. Diese Übernahme ist durch die Kategorie der »Verantwortung« vermittelt, die Schüler und Lehrer gemeinsam, wenn auch in wohl voneinander getrennten Rollen, an das System bindet. Die partielle Erweiterung der sozialen Identität der Schüler wird dabei im Ritual der Schülermitverantwortung selbst durch die Einrichtung des »Vertrauenslehrers« kontrolliert. Inhaltlich bleiben die selbständigen Aktivitäten der Schüler auf marginale Bereiche (Aufsichts-, Ordnungsämter; Mitwirkung bei schulischen Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts etc.) beschränkt. Die zentrale Kategorie der Verantwortung hat deutlich ideologischen Charakter; darin besteht Übereinstimmung zwischen dem Schulsystem und Arbeitsorganisationen: Erstens soll gemeinsame Verantwortung für das System als ganzes Interaktionspartner miteinander verbinden, die tatsächlich sehr unterschiedliche Kompetenzen, Interessen und Einflußmöglichkeiten haben; bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden verdeckt (disziplinierende Funktion). Zweitens dient der Begriff der Verantwortung der Legitimation von Unterschieden in Macht und Einflußmöglichkeiten. Die hierarchische Struktur des Systems schlägt auch hier durch: da die Lehrer qua Rolle mehr Verantwortung für das Erreichen der Systemziele haben als die Schüler, legen die erwachsenen Repräsentanten des Systems den Rahmen fest, innerhalb dessen es für Schüler überhaupt »sinnvoll« sein soll, mitzubestimmen. Die Schüler können ihre Interessen und Erfahrungen nicht in eine freie Kommunikation über Systemziele und die Methoden ihrer Realisierung einbringen. Mit der Schülermitverantwortung oder ähnlichen Versuchen der Schüler – Mitbestimmung tritt an die Stelle einer freien Kommunikation eine institutionell reglementierte und an die geltenden Normen des Systems gebundene. Ende der sechziger Jahre haben eine Reihe von Schülergruppen versucht, die Schülermitverantwortung und mit ihr das ganze Schulsystem als Subsystem der spätkapitalistischen Gesellschaft *politisch* in Frage zu stellen (vgl. Liebel/Wellendorf). Diese Versuche einer politischen Durchsetzung von mehr Selbstbestimmung sind jedoch an den Zwängen des Systems gescheitert und es ist fraglich, ob sie das kritische Potential im Schulsystem dauerhaft vergrößert haben.

2. Das Problem der Mitbestimmung der Lehrer ist in der Geschichte des Schulsystems wie der Erziehungswissenschaft weit weniger intensiv diskutiert worden. Die Lehrer galten meist ungefragt als Repräsentanten des Systems; dem entsprach auch, zumindest im staatlichen Schulwesen, oft ihr Selbstverständnis. In der Tat werden die für das System wichtigsten Entscheidungen unabhängig von den Lehrern auf den höheren Ebenen des Schulsystems (politische Führung und vor allem Schulverwaltung) gefällt (z. B. Entscheidungen über die zulässigen Schulformen, über Lehrziele, Lehrbücher, über Disziplinierungsmittel). Die derart festgelegten Systemziele wie die legitimen allgemeinen Methoden und Formen ihrer Realisierung sind dem Lehrer in seinem Arbeitsalltag vor aller Mitbestimmung immer schon vorgegeben. An ihnen muß er seine Interpretation der konkreten Unterrichtssituationen ausrichten. Diese Lage wird dadurch verschärft, daß die Möglichkeiten berufsbezogener Kooperation unter Lehrern durch die Organisationsstruktur von Schule sehr begrenzt sind; Lehrer sind bei

ihrer Berufsarbeit fast ausschließlich mit ihren Schülern in der Klasse allein. Das traditionelle Arbeitsarrangement verringert die Chancen einer Steigerung der professionellen Kompetenz der Lehrer entscheidend, da es eine kritische Diskussion beruflicher Erfahrungen verhindert. Damit aber sinken zugleich die Chancen der Mitbestimmung der Lehrer an grundsätzlichen Entscheidungen über Form und Inhalt schulischer Strukturen, d. h. ihrer eigenen Arbeitssituation. Erstens: Da die kritische Reflexion von Berufserfahrungen auf der unteren Ebene des Systems nicht institutionalisiert ist, sondern höchstens individueller Erfahrungsschatz bleibt, können vor allem die Schulverwaltungen weiterhin den Anspruch erheben, allein die nötige Kompetenz für grundsätzliche Entscheidungen zu besitzen. Zweitens: Da allgemein die Überzeugung wachgehalten wird, Grundsatzentscheidungen über Systemziele und Formen wie Methoden ihrer Realisierung könnten nur auf den oberen Systemebenen gefällt werden und den Lehrern bleibe allein die Realisierung in der Praxis vorbehalten, besteht die Tendenz, Fortschritte in der Praxis von einer präziseren Programmierung des Lehrerverhaltens, etwa durch eine detaillierte Festlegung von Lehrzielen durch Lehrplankommissionen, die ihren Ort in der Schulverwaltung haben, zu erwarten. Defizite in der Praxis sollen durch Verringerung von Freiheitsräumen auf dem Wege einer funktionalen Fixierung von Handlungsspielräumen beseitigt werden. Demgegenüber wäre jedoch – im Interesse von Selbstbestimmung und Demokratisierung wie auch größerer Effizienz – Entscheidungskompetenz an die Basis des Systems zu verlagern. Denn der Umgang mit Menschen in konkreten schulischen Situationen erfordert ein flexibles Reagieren auf die jeweilige Situation und damit eine Vergrößerung der Freiheitsräume für selbständige, kooperative Entscheidungen.

Seit einigen Jahren werden – zuerst in den USA – unter dem Titel »Team Teaching« an einigen Schulen Versuche unternommen, Kooperation unter Lehrern zu fördern. Diese Versuche können nur dann als Beitrag zur Lösung der Mitbestimmungsproblematik gelten, wenn den Lehrerteams eine größere Entscheidungskompetenz zugestanden wird. Bei vielen Experimenten dieser Art ist das nicht der Fall.

IV. Obgleich sich die Mitbestimmungsproblematiken je verschiedener Mitglieder des Schulsystems (Schüler, Lehrer) analytisch voneinander trennen lassen und de facto getrennt worden sind, kommt man einer Lösung der Probleme nur näher, wenn man sie als ein Systemproblem betrachtet, dessen verschiedene Ebenen in vielfältigen Zusammenhängen miteinander stehen. Eine gründliche Diskussion von Mitbestimmung als Systemproblem hat in der Erziehungswissenschaft noch kaum begonnen. U. a. müßte folgenden Fragen nachgegangen werden:

1. Wie hängen die Selbstbestimmungsprobleme verschiedener Mitgliedergruppen und Untereinheiten des Systems miteinander zusammen? Eine institutionelle Regelung z. B., die Lehrern mehr Chancen zur Mitbestimmung bietet, kann die Chancen der Schüler verringern.
2. Auf welche Weise sind die Selbstbestimmungsprobleme bzw. die Versuche, sie zu lösen, mit der psychischen Struktur und Dynamik der betroffenen Individuen vermittelt? Wie läßt sich z. B. besser verstehen, daß Lehrer und Schüler oft Arrangements ablehnen, die ihnen mehr Kompetenz und Selbstbestimmungschancen bieten könnten?
3. Wie kann gesichert werden, daß die immer stärkere Beteiligung der Sozialwissenschaften an schulischen Planungsprozessen zugleich die Demokratisierungsprozesse im Schulsystem fördert und nicht vielmehr verhindert? Die Diskussion um Curricu-

lum-Planung in der jüngsten Zeit z. B. zeigt, daß wissenschaftliche Planungsteams durchaus dazu neigen können, ohne Einbeziehung der Betroffenen (Lehrer wie Schüler) curriculare Einheiten zu erstellen, die dann von diesen »ausgeführt« werden müssen. Derartig arbeitende Planungsteams begünstigen die bereits erwähnten Tendenzen von Schulverwaltungen, Innovationsprozesse im Schulsystem als Probleme einer genaueren Programmierung von Handlungsabläufen zu interpretieren (vgl. die Diskussion um »offene« Curricula). Demgegenüber wäre der Zusammenhang zwischen der Mitbestimmungsproblematik und der sozialwissenschaftlichen »Handlungsforschung« zu analysieren.

4. Auf welche Weise hängen die Mitbestimmungsprobleme im Schulsystem mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Tendenzen zusammen? Es wäre z. B. illusorisch zu hoffen, Mitbestimmung – von vornherein ein Kompromiß – könne im Schulsystem entscheidende Fortschritte machen, solange sie in den formellen Arbeits- und Verwaltungsorganisationen der Gesellschaft, auf die hin Schule sozialisiert, nicht ernsthaft erwünscht ist. Andererseits wäre zu reflektieren, inwiefern Fortschritte in der Lösung der Mitbestimmungsproblematik in einem so wichtigen gesellschaftlichen Subsystem wie der Schule Auswirkungen auf die Realisierung von Mitbestimmung außerhalb des Schulsystems haben kann.

5. Inwiefern können Experimente mit neuen Organisationsformen schulischer Mitbestimmung in einzelnen Schulen (vgl. das Versuchsgymnasium Oslo) die Lösung der Mitbestimmungsproblematik im gesamten Schulsystem vorantreiben? Neben einem positiven Einfluß durch solche Experimente ist z. B. durchaus denkbar, daß die dabei auftretenden Schwierigkeiten als Argumente gegen einen Ausbau von Mitbestimmung in der Schule benutzt werden oder das Experiment als progressives Alibi ansonsten konservativer Schulpolitik dient.

Diese und andere Fragen müssen von einer kritischen Erziehungswissenschaft gründlich diskutiert werden, wenn die Stagnation in der Realisierung von Selbstbestimmung im Schulsystem überwunden werden soll.

FRANZ WELLENDORF

→ Bildungswesen, Curriculum – Didaktik, Demokratie – Demokratisierung, Handlungsforschung, Innovation, Institution – Organisation, Schule – Schultheorie, Studentebewegung, System – Systemtheorie.

LITERATUR

Bernfeld, S.: Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf. Berlin 1928. Neudruck in: Bernfeld: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Bd 2. Darmstadt: März Verl. 1969. Bjerstedt, Å., B. Bierschenk, L. Løefgren: Probleme der Schuldemokratie: Forschungsaufgaben und schwedische Ausgangspunkte. Malmö: Lehrerhochschule, Pädagogisch-psychologisches Institut 1968. = Didakmetrie und Soziometrie. 5. Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung. T. 1: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler, Eltern. Bonn: Bundesdr. 1973. Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: Fürstenau (u. a.): Zur Theorie der Schule. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1969, S. 47–66. Gamm, H.-J.: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München: List 1970. Hinrichs, D.: SMV im Umbruch. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel 1969. Holtmann, A., S. Reinhardt: Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz

1971. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. B. 5. *Initiativgruppe Solingen*: Schule ohne Klassenschranken. Entwurf einer Schulkoooperative. Reinbek: Rowohlt 1972. = rororo Sachbücher. Bd 6724. *Jörgensen, M.*: Schuldemokratie – keine Utopie. Das Versuchsgymnasium Oslo. Reinbek: Rowohlt 1973. *Liebel, M., F. Wellendorf*: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. *Naschold, F.*: Organisation und Demokratie. Untersuchungen zum Demokratiepotential komplexer Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer 1969. = Geschichte und Gegenwart. *Offene Curricula*. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973), S. 315–486. *Scuola di Barbiana*. Die Schülerschule. Berlin: Wagenbach 1970. = Rotbuch. 21. *Vilmar, F.*: Strategien der Demokratisierung. Bd 1.2. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand 1974. = Sammlung Luchterhand. Bd 53 u. 115. *Wellendorf, F.*: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1974. = Beltz Monographien. 3. *Wilhelm, Th.* (Hrsg.): Demokratie in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1970.

Motivation

»Motivation« als Terminus und Phänomen gewinnt in der Geschichte der Psychologie mit der Entwicklung funktionalistischer Theorien größere Bedeutung, so in der Psychoanalyse Freuds, bei Dewey und McDougall. Nach dem vorherrschenden Verständnis beschäftigt sich die Lehre von der Motivation mit Prozessen und Bedingungen, die das Verhalten eines (menschlichen oder tierischen) Organismus bestimmen bzw. verständlich machen, und zwar unter den funktionellen Aspekten der Aktivierung, der Intensität und Beständigkeit des Verhaltens, seiner Gerichtetheit bzw. seines Zukunftsbezuges und unter Aspekten der Klassifikation in Motivarten. In diesem Verständnis sind durchaus noch vorwissenschaftliche Auffassungen von Motivation wirksam, wonach immer ein bewußter Grund für ein Verhalten angegeben werden kann. Diese Gründe sind gesellschaftlich oder kulturell anerkannte Ziele. Auf diese Weise wird die Auffassung unterscheidbarer Motivationssysteme oder eines separaten Bereiches »Motivation« begünstigt, eine Scheidung, die aber aus theoretischen und forschungsstrategischen Gründen durchaus umstritten ist. Denn Intensität oder Gerichtetheit des Verhaltens lassen sich häufig auch mit nicht-motivationalen Prozessen wie Lernen, Problemlösen, Aufmerksamkeit u. ä. erklären. Motivation ist also als ein Aspekt auf das Verhaltenskontinuum aufzufassen. Es gibt natürlich Gründe der Arbeitsteilung oder wissenschaftsgeschichtlicher Art, die ein eigenes Gebiet »Motivation« oder »motivationale Prozesse« rechtfertigen.

1. Motivation durch Antriebe

Das einflußreichste Konzept der Motivationslehre der letzten drei Jahrzehnte ist das des »Antriebs« (drive). Wesentliche Bedingungen für diesen Einfluß dürften die Formalisierung durch Hull (1943) und die damit einhergehende und kontinuierlich weitergeführte experimentelle Fundierung sein. »Antrieb« entsteht, als psychologische Entsprechung eines (biologischen) Bedürfnisses, aufgrund eines physiologischen Mangelzustandes des Organismus oder aufgrund eines Störreizes. Der Antrieb veranlaßt den Organismus zu Aktivität, die diesen Mangelzustand behebt, das Bedürfnis befriedigt. Entsprechend vermindert sich oder erlischt der Antrieb. Ursprünglich neutrale Reize, die mit Bedürfnisbefriedigung bzw. Antriebsreduktion verknüpft sind, gewinnen Belohnungswert, so daß sie zunehmend aufgesucht werden, während Reize,

die mit Antriebserregung verbunden sind, zunehmend gemieden werden. Diese Bedingungsvorgänge sind die Grundlage für das Entstehen sekundärer oder erworbener Antriebe aus den primären biologischen Antrieben wie Hunger, Durst, Sexualität. Als erster erworbener Antrieb wurde »Furcht« in dieses klassische Motivationsmodell eingeführt. Die vom Antrieb ausgelöste Aktivität wird durch Lernvorgänge gesteuert und modifiziert.

Seit einigen Jahren wächst die Kritik an diesem klassischen Modell. So werden Analogieschlüsse von Hunger oder Durst auf andere Motivationsarten zunehmend in Zweifel gezogen; schon die Sexualität folgt offenbar diesem Modell nicht (Beach 1956). Auch das Postulat, daß der generelle oder spezifische Antrieb Aktivität auslöst, trifft nur bedingt zu.

II. Kognitiv orientierte Motivationskonzepte

Während im Begriff des »Antriebs« der Aktivierungsaspekt betont ist, heben kognitiv orientierte Autoren die Zielgerichtetheit motivierten Verhaltens hervor. Sie fassen motiviertes Verhalten nicht als unter bestimmten Antriebsintensitäten exekutierte Verknüpfungen von Reizen und Reaktionen, sondern als Verfolgung von Absichten und Zwecken auf, innerhalb der das Verhaltensrepertoire weniger mechanisch als einsichtsvoll und flexibel eingesetzt wird (Lewin, Tolman): Antizipationen oder Erwartungen werden zum zentralen Konzept. Diese Gegenüberstellung ist jedoch historisch relativ und heute weniger bedeutsam. »Erwartung« ist in behavioristischer Terminologie als »vorwegnehmende Zielreaktion« zu fassen. Das von Lewin geprägte »Anspruchsniveau« ist gerade auch für pädagogische Fragestellungen (z. B. Sears 1957) fruchtbar geworden und später vor allem in die theoretische Analyse leistungsbezogenen, d. h. an Gütemaßstäben orientierten Verhaltens eingegangen.

So zeigen Experimente, daß der Anreiz einer Aufgabe nicht einfach von der Erfolgswahrscheinlichkeit oder dem Nutzen abhängt, sondern mit dem Grad variiert, in dem diese Aufgabe das Selbstwertgefühl berührt. In Fortführung dieses Arguments zeigt Atkinson (1964), daß das (behavioristische) »Gesetz der Wirkung« irreführend ist, daß vielmehr aktuelle Erwartungen und subjektiver Nutzen motiviertes Verhalten treffender zu analysieren erlauben als die Anzahl früher erlebter Bestärkungen.

Selbst- oder Ichbezug der Motivation, die hier eingeführt sind, bedeuten allgemein »Bezogenheit des einzelnen Ablaufs auf einen wie immer ausgelösten, durch biographische Stationen und soziale Strukturen geformten Entwurf einer individuellen Existenz« (Thomae 1965, 104 f.). Je stärker auf zentrale Prozesse dieser Art Bezug genommen wird (z. B. Rogers 1951; Maslow 1964), um so stärker gelangt man aus dem Bereich experimenteller in den einer phänomenologischen Analyse.

Festinger (1957) nimmt mit seiner »Theorie der kognitiven Dissonanz« zweifellos eine Mittlerstellung ein. Dieser Ansatz behauptet im wesentlichen, daß die gleichzeitige Existenz (in der Psyche eines Individuums) verschiedener kognitiver Elemente (Kenntnisse, Vorstellungen, Überzeugungen etc.) mit psychologisch widersprüchlichen Implikationen, einen Spannungszustand erzeugt, der zur Aufhebung dieser Widersprüche durch Änderung der entsprechenden kognitiven Elemente drängt. Diese These wurde in umfassender Weise in einer Vielzahl von Experimenten expliziert (Brehm & Cohen 1962). Tatsächlich scheint danach einer der wirksamsten Bestimmungsfaktoren für die postulierten Dissonanzwirkungen die Bindung des Individuums an sein Verhalten (im Sinne der Selbstkonsistenz) zu sein.

III. Reizsuche und zweckfreie Aktivität

Berlyne (1960, 5) spricht von »ludic behavior« als einer Klasse noch unzureichend thematisierter Motivationsphänomene, »zu denen in großem Maße das, was wir Tätigkeiten der Wahrnehmung und des Intellektes nennen, gehören – das Aufsuchen bestimmter Arten von äußerer Stimulation, von Vorstellungen und Gedanken«. Neben Berlyne sind u. a. Harlow (1953), Hill (1956), Hunt (1963), White (1959) zu nennen; diese Autoren haben sich um die Konzipierung und experimentelle Analyse von Verhaltensweisen bemüht, die sich offensichtlich nicht auf die Befriedigung organischer Bedürfnisse zurückführen lassen, sondern einen »primären« Antrieb eigener Art zu indizieren scheinen (Aktivitätstrieb, Manipulationstrieb, Neugierverhalten, Kompetenzstreben u. a.). Nissen (1954) hat die dazu vorliegenden zahlreichen tier- und entwicklungspsychologischen Befunde auf die Formel gebracht: »Capacity is its own motivation«. Der Umstand, daß die gemeinten Tätigkeiten »in sich« und zweckfrei motivierend sind, hat zu den Bezeichnungen »intrinsische Motivation« gegenüber »extrinsischer Motivation« – nämlich durch Hunger, Schmerz u. ä. – geführt.

Berlyne (1960), der damit auch andere Autoren repräsentiert, verwendet für die Erklärung zahlreicher Phänomene der aktiven Reizsuche das homeostatische Modell. Von mittlerer Ungewißheit oder Abweichung vom Gewohnten gehen motivierende Wirkungen aus (epistemischer Konflikt), die zu Neugier und Explorationsverhalten führen, d. h. zum Aufsuchen von Information, die den mit der Diskrepanz gegebenen Konflikt aufzuheben geeignet ist. In ähnlicher Weise spannungserzeugend wirken offenbar Langeweile oder Reizentzug. Der angestrebte Gleichgewichtszustand entspricht aber nicht – wie bei Hull und Freud – einem Nullpegel, sondern einem optimalen Niveau von Stimulation.

IV. Psychoanalytische Motivationstheorie

Zu den grundlegenden Elementen der traditionellen psychoanalytischen Motivationstheorie sind zu zählen: die Annahme, daß alles Verhalten determiniert ist, die Unbewußtheit entscheidender Verhaltensregulationen, die Konzipierung von Lust bzw. Unlust nach Abfuhr bzw. Ansammlung von Triebenergie, die Fundierung des Motivationsgeschehens in den Antrieben Sexualität und Aggression, die Ableitung aller anderen Strebungen und Motive aus diesen beiden Quellen, die »neutralisierte« Energie für alle Motivationsprozesse zur Verfügung stellen und die Wahl eines historisch-genetischen Ansatzes für die Erklärung des Verhaltens. In Ausführung von Ansätzen in Freuds Angsttheorie (1926) enthalten u. a. Arbeiten von Hartmann und Kris (1946) und von Erikson (1950) Grundlagen für die Theorie einer autonomen, d. h. es-unabhängigen Ich-Entwicklung. Die experimentelle Forschung in diesem theoretischen Rahmen ist vorwiegend mit Ich-Funktionen befaßt: vor allem mit Abwehrmechanismen und Verschiebung. Rapaport (1959) bietet eine Zusammenfassung des Aussagegehalts der psychoanalytischen Theorie aus neuerer Zeit. Danach ist menschliches Verhalten weder allein erlernt noch allein ein Ergebnis von »Reifung« im Sinne der Stadien psycho-sexueller Entwicklung; es entwickelt sich aber gemäß einem epigenetischen Grundplan. Kritiker wie Berkowitz (1962) haben Zweifel, ob dieser Stand ausreichend ist, mit der allgemeinen psychologischen Erkenntnislage Schritt zu halten; die Anregung durch externe Reize, gegenüber dem Drängen der Triebe von innen, erscheint nicht ausreichend gewürdigt.

V. Motivation und Lernen

Daß Motive oder Antriebe gelernt werden, ist in zahlreichen Untersuchungen von unterschiedlichen theoretischen Ausgangspunkten her gezeigt worden (Bandura und Walters 1963; Heckhausen 1965; McClelland 1961; Miller 1948; Sears u. a. 1956). Die »Entstehungsbedingungen« einer Reihe komplexer Motivationssysteme, wie Abhängigkeit, Aggressivität, Leistungsmotivation, Konformität u. a. erscheinen heute ausreichend beschreibbar. Die zweite wesentliche Frage zum Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen, wie nämlich Motivation das Lernen beeinflusst, läßt sich etwa so beantworten: Der Überblick über die Fülle theoretisch und methodisch verschiedenartiger Untersuchungen (Cofer und Appley 1964) erlaubt die Vermutung, daß zwischen Motivation und Lernen eine kurvilineare Beziehung besteht, so daß bei extremen Graden von Motivation das Lernen behindert oder weniger gefördert, bei mittleren Graden maximal begünstigt wird.

Was die Fragen der Gestaltung schulischen Lernens angeht, zeigen sich in den letzten Jahren Tendenzen, – zumindest programmatisch – intrinsische Motivationen, wie Neugier oder Motivation zu Problemlösen und kreativer Tätigkeit stärker hervorzuheben, und Anregebungsbedingungen für extrinsische Motivationen (z. B. übliche Zensierungspraxis) zurückzunehmen. Da intrinsische Motivierung nach den einschlägigen Beobachtungen und Ergebnissen selbständiges Fragen, Erforschen und Problemlösen zu begünstigen scheint (Berlyne 1972), ist auf diesen Wegen eher die Annäherung an das Erziehungsziel des kritischen, urteilsfähigen und produktiven Lernenden zu erwarten.

HELMUT SKOWRONEK

→ Kreativität, Lernen, Pädagogische Psychologie, Verhalten.

LITERATUR

- Atkinson, J. W.: An introduction to motivation. Princeton: Van Nostrand 1964. Ausubel, D. P.: Theory and problems of adolescent development. New York: Grune Stratton 1954. Bandura, A. R., R. H. Walters: Social learning and personality development. New York: Holt 1963. Beach, F. A.: Characteristics of masculine »sex drive.« In: Jones, M. R. (Hrsg.): Nebraska Symposium on Motivation Lincoln: Univ. of Nebraska Pr. 1956, S. 1–32. Berkowitz, L.: Aggression: a social psychological analysis. New York: McGraw-Hill 1962. Berkowitz, L.: Social motivation. In: Lindzey, G., E. Aronson (Hrsg.): Handbook of social psychology. Vol. 3. Reading, Mass.: Addison-Wesley 1969, S. 50–135. Berlyne, D. E.: Conflict, arousal and curiosity. New York: McGraw-Hill 1960. Berlyne, D. E.: What next? In: Day, H. J. (u. a.) (Hrsg.): Intrinsic motivation. Toronto 1972. Brehm, J. W., A. R. Cohen: Explorations in cognitive dissonance. New York: Wiley 1962. Cofer, C. N., M. H. Appley: Motivation: theory and research. New York: Wiley 1964. Festinger, L.: A theory of cognitive dissonance. White Plains: Row 1957. Freud, S.: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. London: Imago 1950. = Freud: Gesammelte Werke. Bd 15. Graumann, C. F.: Die Dynamik von Interessen, Werten und Einstellungen. In: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 2. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 272–305. Harlow, H. F.: Mice, monkeys, men and motives. In: Psychological Review. 60 (1953), S. 23–32. Hartmann, H., E. Kris: The genetic approach in psychoanalysis. In: Psychoanalytical Study of the Child. Vol. 1. New York: Internat. Univ. Press 1946, S. 11–30. Heckhausen, H.: Leistungsmotivation. In: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 2. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 602–704. Herbart, J. Fr.: Allgemeine Pädagogik. Leipzig: Reclam 1914. Hill, W. F.: Activity as an autonomous drive. In: Journal of

Comparative and Physiological Psychology. 49 (1956), S. 15–19. Hull, C. L.: Principles of behavior. New York: Appleton-Century-Crofts 1943. Hunt, J. McV.: Motivation inherent in information processing and action. In: Harvey, O. J. (Hrsg.): Motivation and social interaction. New York: Ronald 1963. Krathwohl, D. R. (Hrsg.): Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. New York: McKay Company 1964. Lewin, K. (u. a.): Level of aspiration. In: Hunt, J. McV (Hrsg.): Personality and the behavior disorders. New York: Ronald Pr. 1944, S. 333–378. McClelland, D. C.: The achieving society. Princeton: Van Nostrand 1961. Miller, N. E.: Studies of fear as an acquirable drive. I. In: Journal of Experimental Psychology. 38 (1948), S. 89–101. Mitscherlich, A., H. Vogel: Psychoanalytische Motivationstheorie. In: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 2. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 759–793. Nissen, H. W.: The nature of drive as innate determinant of behavioral organisation. In: Jones, M. R. (Hrsg.): Nebraska Symposium Motivation. Lincoln: Univ. of Nebraska Pr. 1954, 281–320. Rapaport, D.: Die Struktur der psychoanalytischen Theorie. Stuttgart: Klett 1961, Sears, R. R. (Hrsg.): Patterns of child rearing. New York: Harper & Row 1957. Strong, E. K.: Vocational interests 18 years after college. Minnesota: Univ. of Minn. Pr. 1955. Super, D. E., J. O. Crites: Appraising vocational fitness. New York: Harper 1962. Thomae, H.: Die Bedeutungen des Motivationsbegriffes. In: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 2. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 3–44. Thomae, H.: Das Problem der Motivarten. In: Thomae, H. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd 2. Göttingen: Hogrefe 1965, S. 415–464. Todt, E.: Differentieller Interessentest. Bern u. Stuttgart: Huber 1967. Tyler, L.: The antecedents of two varieties of interest patterns. In: Genetic Psychology Monographs. 70 (1964), S. 177–227. White, R. W.: Motivation reconsidered: the concept of competence. In: Psychological Review. 66 (1959), S. 297–333.

Naturwissenschaftlicher Unterricht

I. Geschichte

1. Aktuelle Probleme des naturwissenschaftlichen Unterrichts sind tatsächlich schon alt. Die Naturwissenschaften spielten in Form der *Realien*, d.h. der allgemein-nützigen Kenntnisse, die von höheren Bildungsgütern unterschieden wurden, eine Rolle im Unterricht. Gegen die Gefahr der Degeneration in eine Ansammlung unzusammenhängender Fakten wurde das Konzept der *Kunde* entwickelt. Heute spielt dieser Gedanke nach einer Periode starker Verfachlichung eine Rolle bei der Forderung nach Umweltorientierung und Integration der Fächer. Bis heute wirkt der Versuch nach, den *Bildungswert* des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu erweisen. Zunächst überwog dabei die religiöse Funktion der Naturbetrachtung. So beschreibt v. Rochow die idealen Lehrer als solche, die »die Landjugend in Feld und Wald führten, sie bei nützlicher Berufsarbeit richtig denken lehrten – und durch die Natur anfänglich statt aller Bücher und bei Gelegenheit alles Sichtbaren ... *recht hören, recht sehen, aufmerken, beobachten, vergleichen, unterscheiden*, dann *urteilen* ... lehrten«. Diese Liste entspricht weitgehend dem, was man heute »einfache Prozesse« nennt. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hat sich Diesterweg, dessen allgemeine Didaktik auf die Theorie des naturwissenschaftlichen Unterrichts einen großen Einfluß ausgeübt hat, gegen das religiöse Motiv gewandt. Er betonte die »Geistesentwicklung und Geistesentfesselung (Emanzipation)« und vertrat die *induktive Methode* und das *genetische Prinzip*: »Der wahre Lehrer zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, ... sondern er leitet ihn zur Bearbeitung an, ... lehrt ihn das Bauen ...«

(1850). Auch brachte er die Unterrichtsmethoden mit politischen Werthaltungen in Verbindung: »... der konsequente Absolutist, der Offenbarungslehrer... muß die entwickelte Unterrichtsweise hassen... dieselbe ist das Erzeugnis frei denkender, zur Freiheit erziehender, freie Zustände vorbereitender Menschen.«

2. Die Naturwissenschaft handelt von Dingen, schreitet vom Ding zum Namen statt umgekehrt, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Besonderen zum Allgemeinen. Darin waren sich alle Theoretiker einig; die moderne Wissenschaftstheorie hat hier freilich einige gewichtige Fragezeichen gesetzt. Die traditionelle Theorie legt den Akzent auf Anschauung, Beobachtung, Unterscheidung. Weniger klar wurde das theoretisch-hypothetische Moment in allen Naturwissenschaften gesehen und didaktisch zur Geltung gebracht. Während in den Volksschulen die einfachen Prozesse im Vordergrund standen, wurden im Bereich des Gymnasialunterrichts mit dem Aufschwung der exakten Naturwissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch diese theoretischen und methodischen Gesichtspunkte wichtig, immer im Sinn der formalen Bildung. Den Inhalten traute man nicht zu, daß sie die Konkurrenz gegen die klassischen Bildungsgüter bestehen könnten. So heißt es in den wichtigen *Meraner Beschlüssen* (Schöler 1970): »Die Physik... ist so zu betreiben, daß sie als Vorbild für die Art, wie überhaupt im Bereich der Erfahrungswissenschaften Erkenntnis gewonnen wird, dienen kann.« Noch im Gutachten des Deutschen Ausschusses (1959) zum Gymnasialunterricht finden sich diese Gedanken.

3. Ein anderes Problem ergab sich aus der ungeheuren *stofflichen Expansion* der Naturwissenschaften. Diesterweg formulierte bereits das »Lehre möglichst wenig!« im Zusammenhang mit der Forderung nach *richtiger Gründlichkeit*. Die Stoffüberfüllung des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist bis heute ein ungelöstes Problem. Das von Diesterweg vorgeschlagene Verfahren spielt auch heute noch eine Rolle: »Was nicht sofort angewandt wird, ... wird nicht gelernt...« Die neuere Theorie geht eigentlich nur darin über dieses Prinzip hinaus, daß sie die Stoffreduktion unter entschieden fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten vornimmt (»Struktur der Disziplin«).

4. Ein anderer Gesichtspunkt ist die Verbindung zwischen Handwerk, Technik und Naturwissenschaften. Teils wurden rein berufsbezogene Unterrichtsgänge entwickelt (Realschulen, Bürgerschulen), teils versucht, den Bildungswert der Naturwissenschaften dem Ausbildungswert entgegenzusetzen. Um die Jahrhundertwende entwickelte Kerschensteiner seinen Arbeitsschulgedanken, der die Überwindung von Bildung und Ausbildung anstrebte. Naturwissenschaftlicher Unterricht in seinem Sinn sollte das Bildende in der Ausbildung, den Primat von Erfahrungswissen und produktiver Arbeit vor dem Buchwissen hervorkehren. Die Forderung nach *Schülerübungen* wurde vor allem für den Bereich des Fachunterrichts an den Gymnasien erhoben: »Für die physikalische Ausbildung der Schüler sind planmäßig geordnete Übungen im eigenen Beobachten und Experimentieren erforderlich« (Meraner Vorschläge). Analoge Entwicklungen gab es im Biologie- und Chemieunterricht.

Mit der Abwertung des Buchwissens deutete sich im Zeitalter der Industrialisierung, der Arbeits- und Klassenkämpfe, eine Umwertung an, die sich gegen die Idee der literarisch-historischen Bildung richtete. Konzeptionen wie Seyfferts *Arbeitskunde* stehen freilich noch ganz im Horizont ständischen Ordnungsdenkens: »Die Menge bloßen Wissens kann unser Volk nicht heben. Auch der Mann des Volkes soll ein angemessenes Verständnis für die Vorgänge des alltäglichen, des wirtschaftlichen,

gesellschaftlichen und politischen Lebens haben, damit er sich an allen Stellen richtig einordne...« (1895).

5. Der Erste Weltkrieg hatte zur Folge, daß man die *wirtschaftliche* und *militärische Bedeutung* der Naturwissenschaften nicht länger übersehen konnte. Diese Einsichten bestimmten die didaktischen Argumente in den zwanziger und dreißiger Jahren. »Aber auch aus volkswirtschaftlichen Gründen müssen wir zu lebensnahem und lebenswichtigem Lehrgut greifen, denn als ein verarmtes Volk sind wir gezwungen, allgemeine Bildung an Stoffen zu vermitteln, die den Blick der Jugend wirtschaftlich richten«, schrieben Kuhn/Senner 1928, und ähnliche Gedanken findet man nach dem Zweiten Weltkrieg bei dem in der Praxis einflußreichen Mothes. Dies Prinzip der *Lebensnähe* trennt bis heute den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Hauptschulen von dem an Gymnasien; dort versteht er sich als *Wissenschaftspropädeutik*. Gerade in jüngster Zeit sind aber die Grenzen fließend geworden. So greift z. B. das Curriculum Physik des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) auf das Prinzip der Lebensnähe zurück, während an den Hauptschulen eine stärker fachlich orientierte Stoffauswahl und -darbietung zu beobachten ist. Die Annäherungen in der Lehrerbildung verschiedener Schulformen spielen dabei eine katalytische Rolle.

II. Neuere Entwicklungen und Probleme

1. Nach dem zweiten Weltkrieg gab es in der Bundesrepublik Ansätze zur Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die vor allem mit M. Wagenscheins Didaktik verknüpft sind. Er entwickelte das *exemplarische Prinzip* im Bereich der Physik als grundlegendes Auswahlprinzip für die Inhalte, und das *genetische Prinzip* als unterrichtsmethodisches Korrelat. Eine durchgreifende Änderung der Praxis des Unterrichts hat er aber nicht bewirken können. Er geriet vor allem in Konflikt mit dem im Gymnasium vorherrschenden *Prinzip der Fachlichkeit*.

2. Dieses letzte Prinzip war auch für die Entstehung der sogenannten *alphabetischen Curricula* in den angelsächsischen Ländern leitend. Ein Team von Fachwissenschaftlern war führend bei der Entwicklung des PSSC-Projekts (Physical Science Study Committee), das sich Ende der fünfziger Jahre die Aufgabe gestellt hatte, den Unterricht in Physik in der Sekundarstufe in doppelter Hinsicht zu *modernisieren*: (a) in bezug auf die Auswahl der Inhalte und die leitenden Gesichtspunkte ihrer Strukturierung, (b) in bezug auf eine stärkere Aktivierung des Schülers durch angemessene, reizvolle Schüler- und Demonstrationselemente, unter Einbeziehung neuerer technischer Hilfsmittel. Analoge Entwicklungen findet man in anderen naturwissenschaftlichen Fächern. In der Chemie ist etwa das CBA-Projekt zu nennen (Chemical Bond Approach), in der Biologie das BSCS-Projekt (Biological Science Curriculum Study).

Diese Projekte, und viele andere, haben versucht, die beiden Aspekte der »Struktur der Disziplin« mit einander zu verbinden, nämlich die wissenschaftlichen Verfahrensweisen (»Prozesse«, speziell integrierte Prozesse wie »experimentieren« im Unterschied zu den einfachen Prozessen wie »beobachten«) und die inhaltliche Struktur (Begriffe, Prinzipien). Die Ordnung und Auswahl der Lernereignisse sollte danach am Leitfaden der Grundbegriffe der Disziplin erfolgen. Davon erhoffte man sich die Vermittlung eines Koordinatensystems, das den Schüler befähigt, naturwissenschaftliche Information ständig neu zu erwerben und zu verarbeiten (»scientific literacy«). Die die Disziplin übergreifenden Lernwirkungen (Transfer) werden vor allem von

einer Reflexion über Methoden erhofft, etwa in Form einer Steigerung der Fähigkeit zu kritischem Denken und zur Entscheidungsfähigkeit in öffentlichen Angelegenheiten. So wird beispielsweise in einer Version des BSCS-Projekts versucht, den Schüler mit methodologischen Grundbegriffen vertraut zu machen; er soll etwa Annahmen von Hypothesen unterscheiden lernen.

Die neuen Curricula sind unter verschiedenen Gesichtspunkten empirisch untersucht worden. So hat man z. B. überprüft, ob es für einen Physikstudenten vorteilhaft ist, wenn er seine Vorbildung durch den PSSC-Kurs erhält. Oder man hat untersucht, ob Schüler, die nach dem CBA-Kurs unterrichtet wurden, sich vor anderen durch größeres kritisches Denkvermögen auszeichnen. Allgemein muß man zugeben, daß die neuen Curricula keine herausragenden Fortschritte in den untersuchten Eigenschaften bewirkt haben.

4. Die alphabetischen Curricula werden zunehmend als zu elitär und zu fachspezifisch kritisiert. Im Bereich der Physik wurde z. B. als Alternative zum PSSC-Kurs ein stärker an der historischen Entwicklung der Wissenschaft orientiertes Curriculum angeboten (Harvard Project Physics, jetzt Project Physics). Durch die Einordnung des Lehrstoffs in einen größeren humanistischen Bezugsrahmen hofft man, auch den nicht-spezialisierten Schüler, d. h. die Mehrheit künftiger Bürger, stärker ansprechen zu können.

Das Project Physics ist zugleich ein Beispiel für ein perfektioniertes *Lehrsystem*, d. h. eine Organisation des Unterrichts unter Einsatz technischer Mittel in genau vorgeplanten differenzierten Phasen wie Schülerexperiment, Demonstration, Lektüre, Diareihe, Filmstreifen, Test. Die Organisation ist zugleich genügend flexibel, um den Unterricht individuellen Bedürfnissen anzupassen.

5. Eine andere Welle der Kritik richtet sich gegen die Technik der Entwicklung der Curricula, in der Fachwissenschaftler vorherrschten; ein Kritiker sprach überspitzt von »Lehrer-Phobie«. Das Entwicklungsmodell ist an Verfahren der industriellen Fertigung von Produkten mit vorbestimmten Qualitäten orientiert. Die Festlegung dieser Qualitäten geht als Lernzielbestimmung voraus, es folgen Produktions- und Erprobungsphasen, nach deren Abschluß das Curriculum als Produkt am Markt angeboten wird, in Form von hardware und software. Die diese Curricula verwendenden Lehrer werden in der Regel stark eingeengt. Wichtige langfristige Erziehungsziele können aber beeinträchtigt werden, wenn der Lehrer nicht mehr die Möglichkeit hat, situationsbedingte Entscheidungen zu treffen (Atkin). Außerdem besteht die Gefahr, daß man das Curriculum auf solche Ziele hin orientiert, die sich leicht überprüfen lassen.

Andere Teams versuchen diese Nachteile zu vermeiden, etwa dadurch, daß sie bewußt auf ein Curriculum verzichten, dafür aber dem Lehrer Material an die Hand geben, das er der Situation entsprechend verwenden kann und in dessen Verwendung er unterwiesen wird. Ein Beispiel dafür ist das Grundschulprojekt Science 5/13. Ein anderes Projekt, das stark an die Schülerspontaneität appelliert, ist das ESS-Projekt (Elementary Science Study). Es ist ebenfalls kein Curriculum im üblichen Sinn, sondern besteht aus einer Serie von explorativen Themenkreisen, wie z. B. Kitchen Physics, Small Things, Peas and Particles etc., die keiner systematischen »Struktur« eingeordnet sind.

6. Das ESS Projekt ist ein Beispiel für ein Grundstufen-Projekt. Ein früher einsetzender naturwissenschaftlicher Unterricht gehörte zu den wichtigsten Zielen der Reformbe-

wegung in den sechziger Jahren. In diesen Zusammenhang gehört auch das IPN Curriculum Physik, das eine Physik-Propädeutik ab 5. Schuljahr anstrebt. Dabei wird die traditionelle Forderung nach Schülerübung und Lebensnähe aufgegriffen (Fahr-raddynamo, elektrisches Spielzeug, etc.). Noch früher beginnen Lehrgänge wie z. B. das SCIS (Science Curriculum Improvement Study) in den USA, das Nuffield Junior Science Projekt in England, und ein von K. Spreckelsen entwickelter Lehrgang Naturwissenschaft in der Grundschule, physikalisch-chemischer Lernbereich. Der heimat-kundliche Ansatz soll durch einen teils technisch-, teils naturwissenschaftlich-sach-kundlichen abgelöst werden. In diesem Zusammenhang spielt auch die aktuelle Pro-blematisierung der *Sprachbarrieren* eine Rolle. Übereinstimmend wird berichtet, daß der naturwissenschaftliche Grundstufenunterricht in der Lage ist, solche Barrieren zu unterlaufen: Kinder, die im übrigen Unterricht gehemmt und schweigsam erscheinen, werden beim Experimentieren in der kleinen Gruppe häufig sprachlich aktiv und ent-wickeln Motivation zum Verbalisieren auch in der größeren Gruppe der Klasse.

7. Zunehmend gewinnen *integrierte Curricula* an Bedeutung. Die Forderung nach fachübergreifender Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist alt. Mit der Kritik an der einseitig fachwissenschaftlichen Ausrichtung der neueren Curricula, die sich mit dem Bewußtsein der ökologischen Krise verband, erfolgte eine neue Hinwendung zu fachübergreifenden Curriculum-Prinzipien. Die Frage, ob akade-mische Disziplinen geeignete Ausgangspunkte für schulisches Lernen sind, wird wie-der ebenso diskutiert wie zur Zeit der ersten pädagogischen Reformbewegung, wobei wesentlich neue allgemeine Gesichtspunkte nicht zu verzeichnen sind. Oft wird argu-mentiert, Forschung selbst sei heute interdisziplinär. Doch schlägt diese Begründung nicht durch. Man muß bedenken, daß Teilnahme an interdisziplinärer Forschung un-weigerlich disziplinäre Kompetenz als Voraussetzung hat. Da die ökologische Proble-matik als besonders bedrohlich empfunden wird, gewinnt sie auch für den natur-wissenschaftlichen Unterricht Bedeutung. Extreme Curriculum-Ansätze wollen über-haupt nur noch gelten lassen, was unmittelbar dem Umweltbewußtsein zugutekommt. Dagegen wird das Prinzip der Fachlichkeit wie das der Zerlegung in Elemente ange-führt. Eine Lösung des Problems ist noch nicht abzusehen. Neuerdings wird jedenfalls eine Integration unter dem Gesichtspunkt »gesellschaftlicher Relevanz« für wichtiger gehalten als eine unter rein innernaturwissenschaftlichen Überlegungen.

8. Die Einbeziehung der *Technik* in den naturwissenschaftlichen Unterricht war lange umstritten. Einigkeit herrscht heute darüber, daß technische Gegenstände und Frage-stellungen in den naturwissenschaftlichen Unterricht mit einbezogen werden sollten; wie weit Technik selbst Gegenstand des Unterrichts sein kann, ist nicht abgeklärt. Nach wie vor unterscheidet sich naturwissenschaftlicher Unterricht in Inhalt und Intention im allgemeinbildenden von dem im beruflichen Schulwesen.

Im Methodischen hat die Unterscheidung zwischen Nachentdeckung (z. B. von Na-turgesetzen) und Nacherfindung (z. B. einer technischen Lösung) eine gewisse Be-deutung erlangt. Doch handelt es sich eher um eine Frage der Akzentsetzung. Auch naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung enthält Elemente der Erfindung, und die Erfindung technischer Lösungen enthält Elemente des Entdeckens.

C. Schietzel hat die Auffassung entwickelt, daß ein primär an der technischen Umwelt orientierter naturwissenschaftlicher Unterricht die allgemeinen Prozesse vermittelt, die als Wirkung des Unterrichts erhofft werden, etwa beobachten, Hypothesen aufstellen, experimentieren etc., wobei zugleich ein Maximum anwendungsbezogener Kennt-

nisse abfällt. Auch in den angelsächsischen Ländern gibt es solche mehr *ingenieurwissenschaftlich* aufgebaute Curricula, die sich an die Tradition der beruflichen Bildung anlehnen.

Das Problem bei allen diesen Versuchen ist die fachliche Systematik und die theoretische Begriffsbildung. Es ist schwer zu sehen, wie bei solchem Zugang dem Schüler ein wissenschaftlich begründetes Weltverständnis, eine Verfügung über Konzepte von hoher Allgemeinheit und hohem Erklärungswert gegeben werden kann. Tatsächlich lassen sich *allgemein* wissenschaftliche Verfahrenselemente auch an Themen lernen, die nichts mit Naturwissenschaft zu tun haben, z. B. an Detektivgeschichten. Neuerdings hat Spreckelsen versucht, die begriffliche Systematik mit Verfahrenstechnik zu verbinden; allgemeine naturwissenschaftliche Schemata wie Teilchen, Wechselwirkung, Erhaltung, werden dem Schüler als *Erschließungsinstrumente* eingelehrt und schließen als solche inhaltsabhängige Anwendungsprozeduren ein, z. B. ganz bestimmte Fragesequenzen. Ansätze davon finden sich auch im SCIS. So wird mit dem Begriff der Wechselwirkung unmittelbar zu fragen gelernt: Welches ist das *System*, in dem sich Wechselwirkung zeigt? Welches sind die *Partner* der Wechselwirkung? Welches ist ein Indiz für Wechselwirkung zwischen den Partnern? Wie wird die Wechselwirkung übertragen? Bei diesen Fragen ist die Reihenfolge wesentlich.

9. Im Rahmen der allgemeinen Curriculum-Diskussion wurden auch im Bereich der Naturwissenschaft Zieldiskussionen geführt und Probleme der *Evaluation* erörtert, vor allem im Zusammenhang mit objektivierter Leistungsmessung. Man versucht vom Abfragen verbaler Kenntnisse wegzukommen und auch die experimentellen Fertigkeiten zu überprüfen. So hat man neben dem üblichen paper-and-pencil-Test auch Versuchsaufbauten als Testaufgaben gegeben. Andere Techniken bestehen in der Fehlersuche in Abbildungen und Diagrammen oder im Beurteilen von Deutungen bestimmter Datensätze. Bei den Tests und Lernzielformulierungen erfreut sich die Bloomsche Taxonomie großer Beliebtheit. Eine speziell für die Naturwissenschaften entwickelte Lernziel-Taxonomie von Nedelsky blieb bisher unbeachtet.

10. Im Bereich des programmierten Unterrichts wurde die Physik durch einige *Eingreifprogramme* vertreten. Bisher haben diese Verfahren in der Praxis des naturwissenschaftlichen Unterrichts keine Bedeutung erlangt. Dasselbe gilt für die Verwendung von Computern, z. B. zur Simulation naturwissenschaftlicher Experimente. Für den allgemeinen Gebrauch gelten diese Verfahren als zu aufwendig. WALTER JUNG

→ Curriculum – Didaktik, Mathematische Bildung, Methode, Unterricht.

LITERATUR

- Allgemein:* Anderson, H. O. (Hrsg.): Readings in science education for the secondary school. New York, London 1968. Atkin, M. J.: Behavioral objectives in curriculum design: A cautionary note. In: The Science Teacher. May 1968. Bleichroth, W.: Die Didaktik des Physik-Chemie-Unterrichts als Wissenschaft. In: didactica. 3 (1969) 1, S. 91–111. Diesterweg, F. A. W.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bd 1.2. 4. Aufl. Essen: Bädcker 1850. Fries, E., R. Rosenberger: Forschender Unterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg 1967. Hahn, K., E. Töpfer, J. Bruhn: Methodik des Physikunterrichts. 4. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1970. Haspas, K. (Hrsg.): Methodik des Physikunterrichts. Berlin: Volk u. Wissen 1970. Hunger, E.: Die Bildungsfunktion des Physikunterrichts. Braunschweig: Vieweg 1959. Hurd, P. DeHart: New curriculum perspectives for junior high school science. Belmont: Wadsworth Publ. Co. 1970.

IPN-Symposium 1970 über Forschung und Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula. Kiel: Univ. 1971. Jung, W.: Beiträge zur Didaktik der Physik. Frankfurt/M.: Diesterweg 1970. Kerschensteiner, G.: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Leipzig: Teubner 1913. Mothes, H.: Methodik und Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 7. Aufl. Köln: Aulis-Verl. 1968. Schietzel, C.: Technik, Natur und exakte Wissenschaft. Braunschweig-Hamburg: Verl. d. Ges. d. Freunde d. vaterl. Schul- u. Erziehungswesens 1968. Schöler, W.: Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts im 17. bis 19. Jahrhundert. Berlin: de Gruyter 1970. *Science and mathematics education*. In: Review of Educational Research. 39 (1969) 4, S. 377-551. Seyfert, R.: Die Arbeitskunde. 9. Aufl. Leipzig: Wunderlich 1922. Spreckelsen, K.: Inhalte der Fachdidaktik am Beispiel der Entwicklung naturwissenschaftlicher Curricula. In: Lehrerausbildung auf dem Wege zur Integration. Weinheim: Beltz 1971, S. 161-165. = Zeitschrift für Pädagogik. Beih. 10. Tütken, H., K. Spreckelsen (Hrsg.): Zielsetzung und Struktur des Curriculum. Texte aus der amerikanischen Diskussion. Frankfurt/M.: Diesterweg 1970. = Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Bd 1. Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Weinheim: Beltz 1968. = Beltz Bibliothek. Bd 1. Wagenschein, M.: Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann 1962.

Naturwissenschaft in der Grundschule: Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung in Göttingen, Weg in die Naturwissenschaft. Ein verfahrensorientiertes Curriculum im 1. Schuljahr. Stuttgart 1971. Die Grundschule. Beiheft zu Westermanns Pädagogischen Beiträgen. Heft 3. Braunschweig: Westermann 1968. *Nuffield Junior Science. Teacher's Guide 1,2.* London, Glasgow 1967. Schwartz, E. (Hrsg.): Bericht des Grundschulkongresses 1969. Funktion und Reform der Grundschule. Bd 3. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule 1970. Spreckelsen, K. (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Lehrgang 1973 ff. Physikalisch-chemischer Lernbereich. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Probleme der Fächerintegration: Frey, K., P. Häußler (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft. Theoretische Grundlagen und Ansätze. Bericht über das 4. IPN-Symposium. Weinheim u. Basel: Beltz 1973. Lybeck, L.: Konzepte zum fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterricht. IPN Arbeitsbericht 3. Kiel 1973. (Enthält umfassende Bibliographie zu diesem Problemkreis.) Richmond, P. E. (Hrsg.): *New trends in integrated science teaching.* Vol. 1 (1969) - 70. Paris: Unesco 1971.

Evaluation: Bloom, B. S. (Hrsg.): Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill 1971. Hedges, W. D.: *Testing and evaluation for the sciences.* Belmont: Wadsworth 1966. Nedelsky, L.: *Science teaching and testing.* New York: Harcourt 1965. *Objektivierte Verfahren der Lernkontrolle im Physikunterricht.* Stuttgart: Klett 1970. = Der Physikunterricht. Jg. 4. H. 2.

Bibliographien und Übersichten: Daunders, A.: Biology. Strasbourg: The Council for Cultural Cooperation. The Council of Europe 1972. = European curriculum studies. 3. Halls, W. D., P. Figueroa, R. J. Griggs: *Physics.* Strasbourg: The Council for Cultural Cooperation. The Council of Europe 1972. = European curriculum studies. 6. Lockhard, J. D. (Hrsg.): *Eighth report of the international clearinghouse on science and mathematics curricular developments.* Science Teaching Center. University of Maryland 1972. (Enthält eine vollständige Übersicht über laufende Curriculum-Projekte. Die Daten aller im Text erwähnten Curricula sind darin zu finden.) Nicodemus, R. B.: *Annotated bibliography on change in education in England and America with an emphasis on science education.* London: Univ., Centre for Science Educ., Chelsea College 1971. Thompson, J. J.: *Chemistry.* Strasbourg: The Council for Cultural Cooperation. The Council of Europe 1972 = European curriculum studies. 4.

Zeitschriften: Der Biologieunterricht. Stuttgart. 1 (1965) ff. *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht (MNU).* Bonn-Frankfurt/M. 1 (1948/49) ff. *Der*

Physikunterricht. Stuttgart. 1 (1967) ff. Journal of Research in Science Teaching. New York. 1963 ff. Naturwissenschaft im Unterricht. Köln. 1 (1970) ff. Naturwissenschaftliche Rundschau. Beilage. Stuttgart. 1 (1948) ff. Physics Education. London. 1966 ff. Physik in der Schule. Berlin. 1 (1963) ff. Physik und Didaktik. München. 1 (1973) ff. Science Education. New York. 1 (1950) ff. The Journal of Biological Education. London. 1 (1967) ff.

Öffentlichkeit

1. Begriff und Sache, die mit dem Wort Öffentlichkeit verknüpft sind, verweisen in ihrer modernen Bedeutung, für die die Abgrenzung gegen politische Geheimpraxis und privaten Intimbereich kennzeichnend ist, eindeutig auf die Entstehungsgeschichte einer ganz bestimmten Gesellschaftsformation: der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Diese geschichtliche Spezifizierung und Eingrenzung des Begriffs der Öffentlichkeit bedeutet allerdings nicht, daß es vor der blutigen Umbruchphase der »ursprünglichen Akkumulation«, dem sozial-ökonomischen Vorposten der eigentlichen kapitalistischen Produktionsweise, institutionalisierte Kommunikationsformen, in denen die Gesellschaftsmitglieder ihre *öffentlichen* Angelegenheiten behandelt und entschieden hätten, nicht gegeben habe. Im Gegenteil: die vorbürgerliche Geschichte der Menschheit weist einen großen Reichtum von Einrichtungen auf, in denen auf der Basis von mehr oder minder entfalteter gesamt-gesellschaftlicher Arbeitsteilung (Stadt-Land; geistige und körperliche Arbeit) die wichtigen, das heißt als *öffentlich* bewerteten Angelegenheiten kollektiv behandelt und entschieden werden. Der Marktplatz Athens, Umschlagsort nicht nur für Waren, sondern vor allem auch für politische Ideen und Entscheidungen, der eigentliche Tätigkeitsbereich des Zoon Politikon, des politischen Bürgers; »Idiotes«, das bereits im Griechischen diskriminierend gemeinte, aber nicht auf Geisteskrankheit, sondern auf die gesellschaftliche Stellung bestimmter Personen bezogene Wort »Idiot«, bezeichnet den Privatmann, den Einzelnen, der an den Staatsgeschäften der Öffentlichkeit nicht beteiligt ist; das Forum Romanum, auf dem, vor allem durch das erkämpfte öffentliche Interzessionsrecht der Volkstribunen, zeitweilig selbst die Klassenkämpfe zwischen Patriziern und Plebejern ausgetragen wurden; die Thing-Stätten der germanischen Stämme, an denen in regelmäßigen Abständen Gerichtstage gehalten wurden – alle diese und viele ähnliche Einrichtungen, die in der Regel nicht von eigens dafür ausgebildeten Leuten bedient wurden, sind Ausdrucksformen eines gemeinschaftlichen Willens der unter den jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Bedingungen (Produktionsweise, Stand der Warenproduktion, Klassenverhältnisse, usw.) als frei definierten Gesellschaftsmitglieder. Was die historische Form *bürgerlicher* Öffentlichkeit von allen vorbürgerlichen, staatliche Macht lediglich repräsentierenden ebenso wie jenen auf einen Gemein-schaftswillen begründeten prinzipiell unterscheidet, ist das Private, ihr absoluter Widerspruch mit dem sie unabdingbar verknüpft bleibt; und zwar nicht nur im Sinne des Ausgegrenzten, das jenseits der Öffentlichkeit als unaufgearbeitetes, noch nicht vergesellschaftetes Naturelement liegt, sondern im Sinne des Zugrundeliegenden, für die Öffentlichkeit selber Konstitutiven. Galt das Private in den naturwüchsigen Gemeinschaften, deren Produktionsgrundlage noch ganz in personale Herrschafts- und Knechtschaftsverhältnisse eingebunden war, als ein wesenloses Anhängsel des Ganzen, so ist das Privateigentum, die Grundfigur, um die sich alle subjektiven und ob-

jektiven Rechte organisieren, in der bürgerlichen Öffentlichkeit deren substantielle Grundlage und gleichzeitig der Boden, aus dessen Negation und Ausgrenzung Öffentlichkeit ihre ganze Kraft bezieht. Wenn Jürgen Habermas diese Öffentlichkeit als einen Rahmen definiert, in dem diskutierende Privatleute politisch fungieren, so bezeichnet er treffend diesen zwiespältigen Charakter der bürgerlichen Öffentlichkeit. Habermas (1971) übersieht aber in seiner Analyse zweierlei: daß es auch in der Hochphase der bürgerlichen Entwicklung einen substantiellen normativen Öffentlichkeitsbegriff nur in der Idee, nicht aber in Realität gegeben hat, weil er bereits in seinem Ursprung mit dem Defekt einer brüchigen Kumulation ziemlich heterogener Öffentlichkeits-Momente behaftet ist; daß zum anderen dieser Öffentlichkeitsbegriff von der abstrakten Verknüpfung von Überbaubereichen, der *Ausgrenzung* lebt, der Ausgrenzung vor allem jener zwei zentralen, für das ökonomische Wachstum und den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang einer Waren produzierenden Gesellschaft fundamentalen Bereiche der *Produktion* und der *Sozialisation*. Produktion und Sozialisation galten dem Bürgertum nach der Übergangsphase der mit Hilfe öffentlicher Gewalt vollzogenen Installierung des Privateigentums am Produktionsmittel von Anfang an als privat, das heißt nicht-öffentlich, womit immer auch gemeint ist, daß ihnen der Rang von allgemeinen Interessen abgesprochen wird. Die spätkapitalistische Zerfallsgeschichte, die Habermas rekonstruiert, ist deshalb in der Struktur dieser Öffentlichkeit angelegt.

2. Die widersprüchliche Struktur der Öffentlichkeit ist nur Ausdruck des Widerspruchs der bürgerlichen Revolution selber. Die Emanzipation des Privateigentums aus den produktionshemmenden Fesseln der feudalen Gesellschaft kann sich nur vollziehen, wenn sie sich glaubwürdig als Emanzipation des Menschen, also auch aller anderen gesellschaftlichen *Schichten und Klassen* darstellt und als solche anerkannt wird. Da das Bürgertum gerade gegen Willkür, Partikularität, Gewalt und Privilegien der feudalen Mächte kämpft, bedarf es eines Begriffs des *verpflichtenden* Allgemeinen, das für alle Menschen gilt und nicht auf besondere Klasseninteressen beschränkt ist. Der Citoyen als freier, kooperationsbereiter und am Allgemeininteresse orientierter Bürger, der so handelt, daß die »Maxime seines Willens jederzeit als allgemeines Gesetz gelten könnte«, muß jedoch den Bourgeois in seiner Person und bei allen anderen unentwegt unterdrücken und bekämpfen; denn die Existenzweise dieses Bourgeois ist abhängig von der Erhöhung seines Profits und von seiner allgemeinen ökonomischen Selbsterhaltung, die das Interesse am Untergang seines konkurrierenden Nachbarn einschließt, wenn eine auf unabhängig voneinander produzierenden Privateigentümern beruhende Warenproduktion möglich sein soll. *Öffentlichkeit ist das Dorado des Citoyen*. Nimmt er jedoch seine eigene Ideologie, die Deklaration der Bürger- und Menschenrechte als unbedingt verpflichtende Normen seines Alltagsverhaltens, so ist er mit der Alternative konfrontiert: entweder Jacobiner oder realitätsfremder Phantast zu werden. In beiden Fällen verliert er den ökonomischen Boden unter seinen Füßen, auf dem er stand und von dem er sich nicht zu lösen vermag, ohne die bürgerliche Klassenherrschaft in Frage zu stellen.

3. Was bürgerliche Öffentlichkeit in den spätkapitalistischen Ländern darstellt, zeigt den veränderten Stand der Klassenverhältnisse an. Die traditionelle Öffentlichkeit, deren politisches Modell der parlamentarisch ausgetragene, an Normen des Gemeinwohls orientierte Interessenkampf ist, wird zunehmend durch die realitätshaltigen *Produktionsöffentlichkeiten* überlagert und häufig für deren mächtige ökonomische

Interessen mobilisiert und in Dienst genommen. Diese ausschließlich unter Verwertungsgesichtspunkten betriebenen Produktionsöffentlichkeiten grenzen zwar, was die Artikulation und das politische Bewußtmachen der der Produktion innewohnenden Herrschaftsmechanismen und der Interessen der Betroffenen betrifft, Produktion und Sozialisation aus, benützen und verwerten zunehmend jedoch den proletarischen Lebenszusammenhang als Rohstoff einer zusätzlichen, sekundären Ausbeutung. So greift das in den Produktionsöffentlichkeiten organisierte Privatinteresse in das öffentliche ein und eignet sich Teile der öffentlichen Gewalt an.

Die multinationalen Konzerne sind, wie zum Beispiel die jüngste Ölkrise zeigt, imstande, Mangelsituationen zu schaffen, Preise frei zu diktieren und die öffentliche Gewalt zu Notstandsmaßnahmen in ihrem Interesse zu zwingen. Keine nationale Regierung und keine Öffentlichkeit, die sich auf die traditionellen Mechanismen der Meinungsbildung beschränkt, hat vermocht, ihnen eine kontrollierende Gegengewalt entgegen zu setzen. Etwas Ähnliches spielt sich bei den Medienkonzernen ab. Sie sind im Begriff, unterhalb der Ebene der traditionellen Öffentlichkeit Verbundsysteme mit Programmangeboten aufzubauen, in denen die in der traditionellen Öffentlichkeit arbeitsteilig auseinandergerissenen, ja vielfach *gegeneinander* organisierten individuellen Tätigkeitsweisen, Hören, Sehen, Sich-Bilden, Unterhaltung usw. neu zusammengefügt werden. Hier werden nicht mehr einzelne Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen, sondern ganze Lebenszusammenhänge vororganisiert und, weil sie an Verwertungsinteressen des Kapitals gebunden werden, vom Praxiszusammenhang möglicher autonomer Artikulations- und Ausdrucksfähigkeit der menschlichen Interessen und Bedürfnisse abgetrennt.

4. Im Rahmen der kapitalistischen Produktion und der *bürgerlichen* Öffentlichkeit haben sich alle wesentlichen Kategorien, die den Vergesellschaftungsprozeß der Menschen bezeichnen, entwickelt: Arbeitsteilung, Kooperation, Allgemeinheit, begriffliche Differenziertheit; bürgerliche Öffentlichkeit ist aber nicht das einzige Medium, in dem die Menschen ihre allgemeinen Interessen und Bedürfnisse auszudrücken vermögen. Sie ist darauf angewiesen, das gesellschaftliche Ganze, die Totalität zu erfassen, sie zahlt aber dafür den Preis der zunehmenden Abstraktion, des Substanzverlustes. Es ist deshalb nicht zufällig, daß die aufstrebende proletarische Klasse mit der Durchsetzung ihrer ökonomischen Interessen stets auch um die faktische Sicherung und Verallgemeinerung bürgerlicher Rechte, um die Ausweitung von Öffentlichkeitsrechten auf ihre eigenen Lebenssituation kämpft.

Dieser Kampf um Koalitions- und Versammlungsfreiheit an sich verbürgte, im Laufe der Klassenentwicklung aber vielfach wieder zurückgenommene Rechte des Citoyen, steht am Anfang einer neuen Gestalt von Öffentlichkeit: der Form nach ist sie zwar der bürgerlichen nachgebildet, ihren Kommunikationsinhalten und ihrer spezifischen Produktionsweise der Erfahrungen nach stellt sie jedoch etwas geschichtlich Neues dar; sie ist als ein Prozeß zu verstehen, der sich nur bruchstückhaft institutionell befestigen läßt, in dieser Prozeßhaftigkeit aber die Wertabstraktionen, mit denen die bürgerliche Klassenherrschaft die Dinge und Verhältnisse überzieht, durchbricht, wenn auch nicht aufhebt. Die Massendemonstrationen der Chartisten, die bereits in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts Hunderttausende von Arbeitern auf der Straße zusammenschlossen und neue, bis dahin völlig unbekannte Formen von Solidarität entwickelten, sind Demonstrationen der von der bürgerlichen Öffentlichkeit, dem vermeintlichen Ganzen der Gesellschaft, Ausgeschlossenen; sie erinnerten mehr an die Sklavenauf-

stände des antiken Rom und die Bauernkriege als an christliche Nächstenliebe und an die Fraternité der Französischen Revolution. Ansätze und Formen proletarischer Öffentlichkeit gibt es seit den ersten Anfängen der Arbeiterbewegung.

5. Proletarische Öffentlichkeit bezeichnet kein festes Institutionengeflecht (Negt/Kluge 1973). Zwar dringt in sie der bürgerliche Gegensatz von öffentlich und privat ein, aber sie konstituiert sich nicht durch ihn; der Begriff wird, wenn es um den Appell an die Arbeiterklasse und ihre objektiven Interessen geht, in der Geschichte der Arbeiterbewegung zuweilen verwendet, ohne daß er aber als politischer Begriff im Zusammenhang des Marxismus systematisch entfaltet worden wäre. Da proletarische Öffentlichkeit einen spezifischen Produktionsprozeß gesellschaftlicher Erfahrungen bezeichnet, ist sie nicht, wie es noch bei der bürgerlichen Öffentlichkeit möglich erscheint, auf abstrakte Definitionsmerkmale zu bringen. Vielmehr besteht ein wesentliches Merkmal dieser Form von Gegenöffentlichkeit gerade darin, daß sie die generalisierenden Abstraktionen, die in letzter Instanz auf die ökonomischen Wertabstraktionen der entfalteten Warenproduktion zurückgehen, in jedem Akt politischer Klassenaueinandersetzungen durchbricht.

6. Es liegt die Frage nahe, warum für diesen zwangsläufig an bürgerliche Zusammenhänge erinnernden Begriff der proletarischen Öffentlichkeit nicht die in der Arbeiterbewegung gebräuchlichen und praktisch bewährten Begriffe Klassenkampf und Klassenbewußtsein verwendet werden können. Zunächst ist darauf zu antworten, daß Klassenbewußtsein *Resultat* der Produktion von Erfahrungen und der theoretischen Schulung darstellt, Klassenkampf die spezifische Form der Auseinandersetzung der Arbeiterklasse mit der kapitalistischen Gesellschaftsordnung bezeichnet. Sie enthalten jedoch nicht den *Bedingungsrahmen der praktischen und theoretischen Erfahrungsbildung der einzelnen Arbeiter und der Arbeiterklasse*. Denn ohne ein bestimmtes Maß von proletarischer Öffentlichkeit könnte sich weder Klassenbewußtsein entwickeln noch der Klassenkampf ein Stadium erreichen, in dem er das Ganze der Gesellschaft zu erfassen vermag, das heißt auf den Sturz der bestehenden Produktionsweise gerichtet ist. Wird proletarische Öffentlichkeit in diesem Sinne als ein Produktionsprozeß begriffen, so richtet er sich nicht auf einzelne Teileigenschaften der Menschen, zum Beispiel auf das Bewußtsein, auf bloße Kampfentschlossenheit usw., sondern schließt den gesamten proletarischen Lebenszusammenhang ein, der durch Politisierung der Interessen und der Bedürfnisse Stück für Stück vom Einfluß der bürgerlichen Öffentlichkeit zu lösen ist.

Proletarische Öffentlichkeit ist nicht mit der empirischen Arbeiteröffentlichkeit zu verwechseln, wie sie sich in der Presse der Gewerkschaften, in Gewerkschafts- und Betriebsversammlungen darstellt; teilweise reproduzieren sich hier lediglich die für die bürgerliche Öffentlichkeit typischen Mechanismen der Ausgrenzung autonomer proletarischer Interessen und der Blockierung von Erfahrungen. Aber auch hier können, abgesehen von wirklichen revolutionären Situationen, proletarische Elemente der Öffentlichkeit zum Ausdruck kommen, wie sie sich bei spontanen Streiks oder bei Bewegungen von der Tragweite des Mai 68 in Frankreich zeigten. Wo die durch den kapitalistischen Produktions- und Verwertungsprozeß zwanghaft hergestellte Privatisierung der Arbeiter kollektiv gebrochen wird, stellen sich momentan neuartige Kommunikationen her, fangen Leute, die vorher öffentlich nie diskutiert haben, an zu sprechen, ihre Interessen und Bedürfnisse auszudrücken, sich als gesellschaftliche Wesen zu betätigen. Keine langfristige Bildung oder Schulung der Arbeiter kann derartige Er-

fahrungen der eigenen Klassenlage, die vorwiegend in Krisen- und Zusammenbruchs-situationen der bürgerlichen Öffentlichkeit gemacht werden, ersetzen.

7. Für die Arbeiterbewegung der Weimarer Zeit war es mit ein Grund des Scheiterns, daß die Arbeiterparteien, statt eine proletarische Öffentlichkeit im Sinne des Erfassens der konkreten Totalität der Gesellschaft zu entwickeln, allmählich dazu übergingen, Gesellschaften in der Gesellschaft zu bilden, sich in einem eigenen Lager zu etablieren und gegenüber gesellschaftlichen Erfahrungen abzudichten. Überall, wo diese Begrenzung, diese Einschränkung gesellschaftlicher Erfahrung erfolgt, setzt die Wirksamkeit der Mechanismen der bürgerlichen Öffentlichkeit ein; diese Rückbildung kann sich auch unter nachrevolutionären gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen vollziehen, wenn die offene Form der proletarischen Öffentlichkeit zu einer geschlossenen, vom Staat reglementierten wird und damit zu einer kontrollierenden Öffentlichkeit degeneriert.

Wie proletarische Öffentlichkeit aussehen kann, hat in der jüngsten Zeit vor allem die chinesische Kulturrevolution gezeigt. Hier ging es nicht nur darum, die bürokratisierten Verhältnisse durch Massenaktivität zu beseitigen, sondern die Realität, Natur, Geschichte und Gegenwart auf einem neuen Niveau des Bewußtseins anzu-eignen. Öffentlichkeit ist das Medium der Produktion neuer Verhältnisse, aber auch der Aneignung des Vergangenen, der spezifischen Verlebendigung dessen, was die revolutionäre Umwälzung überwunden, aber noch nicht subjektiv und massenhaft aufgearbeitet hat. Unaufgearbeitete Widersprüche der Vergangenheit wirken dagegen unbewußt und meist destruktiv in die Gegenwart hinein, solange sie bloß als vergangene betrachtet und als solche aus dem Bewußtsein der Menschen verdrängt bleiben. Die Geschichte muß immer aufs neue angeeignet werden, und jeder neue Aneignungsprozeß erzeugt neue Widersprüche und Konflikte.

8. Proletarische Öffentlichkeit ist der bürgerlichen nicht als eine Art positiver geschichtsträchtiger Substanz entgegensetzen. Sie steht zu ihr vielmehr in einem spezifischen dialektischen Verhältnis. Wo der Produktionsprozeß der Erfahrung gesellschaftliche Bereiche und Fähigkeiten der Menschen ausspart, nicht mit proletarischem Wissen und Willen besetzt, stellen sich sofort bürgerliche Verhaltensweisen und Verhältnisse her. Jede Eigenschaft, jedes Bedürfnis der Menschen, jedes Interesse ist nach zwei Seiten hin organisierbar. Wird es nicht im Sinne der proletarischen organisiert, so bleibt es nicht frei liegen, unbesetzt, sondern wird von den Institutionen der bürgerlichen Öffentlichkeit und im Sinne des Kapitalinteresses organisiert. Das hat der Faschismus besser begriffen als die damaligen Arbeiterparteien, die der Stabilität des Klassenbewußtseins der Massen vertrauten, während ihre Bedürfnisse, autoritätsgebundene und autoritäre Strukturen, Bedürfnisse der Solidarität und der Sicherheit schon in einer entgegengesetzten Richtung organisiert wurden. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, daß den modernen Produktionsöffentlichkeiten nicht nur bessere Ideen entgegengesetzt werden können. Vielmehr müssen proletarische Gegenprodukte in diese Öffentlichkeit eindringen, ihr jede Position streitig machen, in ständiger Offensive sein.

OSKAR NEGt

→ Arbeiterbildung, Bewußtsein, Emanzipation, Gesellschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Institution – Organisation, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Sozialisation.

LITERATUR

Dröge, F.: Wissen ohne Bewußtsein. Frankfurt/M.: Athenäum-Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer-Athenäum Taschenbuch. Bd 4009. Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Berlin, Neuwied: Luchterhand 1971. = Sammlung Luchterhand. Bd 25. Holzer, H.: Massenkommunikation und Demokratie in der Bundesrepublik. Opladen: Leske 1970. Negt, O., A. Kluge: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 639. Prokop, D.: Massenkultur und Spontaneität. Zur veränderten Warenform der Massenkommunikation im Spätkapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974. = edition suhrkamp. Bd 679. Prokop, D. (Hrsg.): Kritische Kommunikationsforschung. Aufsätze aus der Zeitschrift für Sozialforschung. München: Hanser 1973. = Reihe Hanser. Bd 141. Prokop, D. (Hrsg.): Massenkommunikationsforschung. Bd 1.: Produktion. Bd 2.: Konsumtion. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer Taschenbücher. Bd 6151, 6152.

Pädagogische Psychologie

Mit der Verknüpfung zweier Wissenschaften in einem Begriff können sehr verschiedene Sachverhalte gemeint sein: die Programmatik einer eigentlich neuen Disziplin ebenso wie die Anwendung von Erkenntnissen der einen Wissenschaft auf Fragestellungen der anderen; nicht nur das Bemühen um die Entwicklung fachübergreifender Theorien, sondern auch die beinahe beliebige Mischung von Prinzipien, Methoden und Aussagen der zwei Disziplinen. Diese Vielfalt an Bedeutungs- und Deutungsmöglichkeiten trifft auch für die Pädagogische Psychologie uneingeschränkt zu. Schon 1907 unterschied z. B. Alois Fischer nicht weniger als 7 verschiedene Verwendungsmöglichkeiten des Begriffes Pädagogische Psychologie. Damit verbinden auch heute noch manche weniger ein Feld systematischer wissenschaftlicher Forschung als das Insgesamt der Reflexions- und Realisierungsbemühungen und eine personenzentrierte, erzieherische Haltung. Nach Söntgerath (1965, 92) ergeben sich »im wesentlichen drei neue Aufgaben des pädagogischen Psychologen für die Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung. Zum ersten hat er die Aufgabe, sich auf die für das Einzelkind in einer jeden Erziehungssituation erforderliche Gestimmtheit einzurichten. Zweitens muß er dem Kinde gerade in den schwierigsten Daseinsmomenten zur Seite treten. ... Und schließlich muß er sich auf den Erziehungskampf gefaßt machen, der desto heftiger wird und desto zäher, je stärker die ihm in Begegnen entgegentretende Individualität ist«. Nun wird man kaum bestreiten können, daß eine gegenüber den Nöten und Problemen des einzelnen aufgeschlossenen Erziehungshaltung Voraussetzung jeder pädagogisch-psychologischen Einzelfallhilfe darstellt, – daraus jedoch den Gegenstandsbereich der Pädagogischen Psychologie bestimmen zu wollen, hieße, die Bedeutung systematischer Forschung völlig zu verkennen.

In einer zweiten Deutungsrichtung erscheint deshalb auch Pädagogische Psychologie als umfassendes Anwendungsfeld psychologischer Erkenntnisse auf pädagogische Fragestellungen. Nach dieser Auffassung bestünde die zentrale Aufgabe einer solchen angewandten Wissenschaft darin, die in allen anderen Teildisziplinen der Psychologie entwickelten Methoden und Theorien auf ihre Brauchbarkeit zur Beschreibung, Erklärung und Optimierung des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens hin zu überprüfen. Einer solchen Aufgabenstellung werden die meisten Vertreter der Pädagogischen

Psychologie zustimmen können, – wenngleich sich am Beispiel der Lernpsychologie überzeugend nachweisen läßt, wie schwierig es ist, Ergebnisse von Laboratoriumsexperimenten und Sätze aus allgemeinen Lerntheorien zur Beschreibung und Erklärung komplexer Erziehungssituationen zu verwenden. Der amerikanische Lernpsychologe E. R. Hilgard (1973) hat deshalb vorgeschlagen, 6 Schritte von der »rein wissenschaftlich« orientierten Lernforschung zu einer pädagogisch ausgerichteten, angewandten Lernpsychologie zu unterscheiden:

Schritt 1: Lernforschung ohne Rücksicht auf ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung (z. B. physiologisch-biochemische Gedächtnisversuche, Tierexperimente usw.).

Schritt 2: Lernforschung, die sich zwar nicht unmittelbar mit Erziehungs- und Unterrichtsprozessen befaßt, aber pädagogisch relevanter ist als der erste Schritt, weil sie sich mit Menschen und mit unterrichtsnäheren Themen beschäftigt (z. B. Auswendiglernen, Behalten und Reproduzieren von relativ sinnarmen Silben).

Schritt 3: Lernforschung, die für Erziehung und Unterricht relevant ist, weil die Versuchspersonen Kinder sind und das Lernmaterial den sinnvollen Erwerb von Wissen, Fähigkeiten, Regeln und Problemlösungsstrategien zuläßt. Unberücksichtigt bleiben dabei die besonderen Bedingungen der pädagogischen Situation (z. B. Begriffslernen, Lernen von sinnvollen Texten unter Laboratoriumsbedingungen).

Schritt 4: Lernforschung, die in speziellen Versuchsgruppen mit ausgewählten Versuchsleitern oder Lehrern durchgeführt wird, um die Brauchbarkeit psychologischer Theorien unter »idealen« Lernbedingungen zu überprüfen.

Schritt 5: Erprobung der in Schritt 4 gewonnenen und überprüften Theorien und Handlungsanweisungen unter »normalen« Schulbedingungen.

Schritt 6: Technologisierung und Weiterentwicklung der in den Schritten 4 und 5 entwickelten und überprüften Erziehungs- und Unterrichtsstrategien, um eine möglichst optimale Verwendung und Verbreitung in der alltäglichen pädagogischen Praxis zu gewährleisten.

Mit diesen 6 Schritten hofft Hilgard das immer offensichtlicher werdende Dilemma der Lernpsychologie zwischen reiner Grundlagenforschung und angewandter Wissenschaft zu überwinden. Gleichzeitig wird jedoch damit für die Pädagogische Psychologie ein eigenständiger Forschungsgegenstand definiert. Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses dieser Disziplin stehen demnach die Erfassung und Analyse der Ziele, Bedingungen, Rahmenbedingungen, Mechanismen, Wirkungen und Optimierungsmöglichkeiten des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens. Oder noch allgemeiner gefaßt: Aufgabe der Pädagogischen Psychologie ist die Gewinnung und Anwendung psychologischer Erkenntnisse zur Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Sozialisations-, Erziehungs- und Unterrichtsvorgängen.

Solch weite Gegenstandsbestimmungen sind jedoch nicht unwidersprochen geblieben. Besonders im angloamerikanischen Sprachgebrauch wird Pädagogische Psychologie (Educational Psychology) häufig auf Unterrichtspsychologie bzw. auf die Erfassung der psychologischen Aspekte des (schulischen) Lernens und Lehrens reduziert. So spricht z. B. D. P. Ausubel (1972, 257) von einem »speziellen Teilgebiet der Psychologie, das sich mit der Art, den Bedingungen, den Ergebnissen und der Evaluation des schulischen Lernens und Behaltens beschäftigt«. Eine ähnliche Auffassung vertritt auch Gage. Begründet wird die eingeschränkte Fragestellung mit der Wichtigkeit von Randbedingungen für die Gültigkeit und Anwendbarkeit der Gesetze des Lernens und Lehrens. Schule und Unterricht stellen demnach die institutionellen Rahmenbe-

dingungen für jene Lern- und Instruktionsprozesse dar, die in der Pädagogischen Psychologie untersucht werden sollen. Andere Autoren verweisen demgegenüber auf die Willkürlichkeit einer solchen Grenzziehung, auf die Tatsache des lebenslangen Lernens, auf das Eingebettetsein schulischer Lern- und Lehrvorgänge in vorausgehende, gleichzeitig wirkende und nachfolgende außerschulische Sozialisationsprozesse und auf den variablen Geltungsbereich psychologischer Theorien hin. Sie sehen die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie deshalb in der Entwicklung, Vermittlung und Anwendung psychologischer Erkenntnisse zur Optimierung *aller* institutionellen wie außerinstitutionellen Sozialisations- und Erziehungsprozesse (z. B. Tausch und Tausch 1971). Im einzelnen unterscheiden Brandstätter u. a. (1974, 4) folgende Einzelaufgaben:

- a) Kritisch-hermeneutische Bestimmung von Erziehungszielen und erziehungsrelevanten Normen;
- b) Entwicklung und Auswahl von Strategien zur Prognose und Diagnose von ›Ist-Soll-Differenzen‹ im Beziehungsfeld erziehungsrelevanter Normen;
- c) empirisch-analytische und theoretische Erhellung der psychologischen Bedingungen von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen;
- d) Diagnose problemspezifischer Randbedingungen; Verknüpfung von theoretischen Sätzen und problemspezifischen Randbedingungen zur Erklärung und theoretischen Reduktion der initialen Problemstellung;
- e) Entwicklung und Auswahl der Handlungsmittel für zielrelevante Veränderungen im psychologischen Bedingungssystem von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen;
- f) Eingriff in das psychologische Bedingungssystem von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen zur Prävention oder Korrektur von ›Ist-Soll-Diskrepanzen‹;
- g) Bestimmung von Kriterien und Strategien zur Evaluation von Interventionseffekten;
- h) Evaluation und Bewährungskritik der normativen, theoretischen und methodischen Handlungsvoraussetzungen.

Ein solches Programm pädagogisch-psychologischer Forschung und Praxis ist dadurch charakterisiert, daß es alle Sozialisations-, Erziehungs- und Unterrichtsvorgänge einbezieht (schulisches Lernen stellt also nur einen begrenzten Ausschnitt aus der Gesamtheit der Sozialisationsprozesse dar), daß neben deskriptiven und explikativen ausdrücklich präskriptive theoretische Sätze gefordert werden (also nicht nur Aussagen über das, »was geschieht« bzw. »was geschieht, wenn ...«; sondern auch Aussagen über »was muß geschehen, damit ...«) und daß die Zielproblematik von Erziehung und Unterricht nicht ausgeklammert wird. Damit hebt sich dieser Entwurf deutlich von der klassischen Auffassung Herbarts ab, wonach die Psychologie in erster Linie als Weg-Wissenschaft (Entwicklung und Prüfung von Unterrichts- und Erziehungsmethoden) aufgefaßt wurde. Mit Brandstätter u. a. kann man vielmehr postulieren, daß es eine legitime und notwendige Aufgabe der Pädagogischen Psychologie ist, implizite und explizite Erziehungsziele verschiedener gesellschaftlicher Gruppen zu identifizieren und zu analysieren; neue Erziehungs- und Unterrichtsziele durch psychologische Forschungen zu erschließen; die meist sehr abstrakten pädagogischen Ziele psychologisch zu konkretisieren und ihre Verträglichkeit mit übergeordneten und nebengeordneten pädagogischen Intentionen zu überprüfen. Neben der Analyse von Erziehungs- und Unterrichtszielen steht selbstverständlich gleichrangig die psychologische Untersuchung pädagogischer Interventionsformen. Dabei kann es sich sowohl

um die Effektivitätskontrolle und Verbesserung vorfindbarer Erziehungs- und Unterrichtsmethoden handeln als auch um die Entwicklung und Konstruktion neuer didaktischer Verfahren. Dieser Aufgabenkatalog verdeutlicht Umfang und Bedeutung der Pädagogischen Psychologie. Die Zahl wissenschaftlicher Projekte und Publikationen steigt deshalb gegenwärtig steil an. Immerhin sind in den letzten Jahren fast 40 % der in den UdSSR veröffentlichten psychologischen Arbeiten den Gebieten der Entwicklungs- und der Pädagogischen Psychologie gewidmet. Eine ähnliche, wenn auch weniger ausgeprägte Tendenz läßt sich für die USA feststellen. Im Verhältnis dazu erscheint die pädagogisch-psychologische Forschungs- und Entwicklungsarbeit im deutschsprachigen Bereich defizitär.

Die Programmatik einer Disziplin suggeriert häufig eine Einheitlichkeit in den Fragestellungen und Lösungsversuchen, die es in der Realität der Wissenschaft nicht gibt. Gerade die Pädagogische Psychologie ist dafür ein Beispiel. Sie läßt sich nämlich weder in ihrer Geschichte noch in ihrer gegenwärtigen Situation unter einheitlichen Kategorien hinreichend genau beschreiben. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, daß die Konzeptionen dieser Wissenschaft durch unterschiedliche Traditionen beeinflusst sind:

1. *Die entwicklungspsychologische Tradition:* Sieht man in der menschlichen Entwicklung einen reifungsabhängigen, phasenmäßig programmierten Entfaltungsprozeß von Fähigkeiten und Eigenschaften, so kommt der Pädagogischen Psychologie notwendigerweise die Aufgabe zu, die entwicklungsgemäße Altersplatzierung der Lehrstoffe und Erziehungsmethoden zu untersuchen. Dieser Problemstellung wurden zwischen 1920 und 1950 sehr viele Arbeiten gewidmet – mit völlig unbefriedigenden Ergebnissen, wie wir heute wissen. Die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter läßt sich nämlich keineswegs als ein Reifevorgang beschreiben, sondern wird von Anfang an durch Lernprozesse und damit auch durch die konkreten Sozialisationsbedingungen entscheidend beeinflusst. Deshalb beschäftigt sich die pädagogisch orientierte Entwicklungspsychologie gegenwärtig viel stärker mit der sachlogisch begründeten, notwendigen Aufeinanderfolge verschiedener Lernprozesse, analysiert das Problem, inwieweit Entwicklungsdifferenzen durch unterschiedliche Entwicklungsbedingungen erklärt werden können und bemüht sich schließlich um die Aufklärung jener Faktoren, welche den objektiven und subjektiven Schwierigkeitsgrad einer Lernaufgabe ausmachen.

2. *Die lernpsychologische Tradition:* Man hat nicht ohne Grund Lernen als den Schlüsselbegriff der Pädagogischen Psychologie bezeichnet. Dabei dominierte unter dem Einfluß der Herbartianer seit dem 19. Jahrhundert die Auffassung, man brauche nur nach den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Lernens zu suchen, um die optimalen Strategien des Erziehens und Lehrens zu finden. Lernen durch Übung, durch Bekräftigung und durch Einsicht waren und sind solche Erklärungsgriffe mit generellem Geltungsanspruch. In neuerer Zeit setzt sich jedoch immer stärker die Auffassung durch, daß auch in theoretischer Hinsicht verschiedene Lernformen (z. B. Erwerb von Assoziationen, multiplen Diskriminationen, Begriffen, Prinzipien, Problemlösungen) unterschieden werden müssen und daß lernpsychologische Theorien mittlerer Reichweite größeren pädagogischen Nutzen versprechen.

3. *Die sozialpsychologische Tradition:* Bis Mitte der 30er Jahre war die Pädagogische Psychologie weitgehend a-sozial. Sie beschränkte sich auf die Untersuchung des Lernens, des Lernenden und des Lernstoffs und vernachlässigte dabei völlig die Sozialisa-

tionsbedingungen der Kultur, der sozialen Schicht, der Familie, der Freundesgruppe, der Schule, der Klasse, des Lehrers usw. Erst die Arbeiten von Kurt Lewin über die Auswirkungen verschiedener pädagogischer Führungsstile auf das Verhalten von Kindern führten zu einer stärkeren sozialpsychologischen Orientierung der Pädagogischen Psychologie. Seitdem wird den Gesetzmäßigkeiten des sozialen Lernens auch im Hinblick auf die Realisierung beabsichtigter Erziehungs- und Unterrichtsziele besondere Beachtung geschenkt.

4. *Die testpsychologische Tradition:* Seit Alfred Binet 1905 eine psychologisch fundierte und pädagogisch brauchbare Testbatterie zur möglichst objektiven Erfassung der Intelligenzleistung von Kindern konstruierte, gehört die Diagnose von Schulleistungen, kognitiven Fähigkeiten und nichtintellektuellen psychischen Merkmalen (z.B. Motiven) zu den Schwerpunkten pädagogisch-psychologischer Forschung und Praxis. Wurden dabei in den vergangenen Jahrzehnten in erster Linie die interindividuellen Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen beachtet, so konzentriert sich neuerdings das wissenschaftliche Interesse immer stärker auf lernziel- bzw. kriteriumsorientierte Tests. Darin kommt ein spezifisches pädagogisch-psychologisches Interesse sehr viel stärker zum Ausdruck.

5. *Die klinisch-psychologische Tradition:* Fragt man Eltern oder Lehrer nach den Aufgaben der Pädagogischen Psychologie, so wird häufig an erster Stelle die Hilfe bei Lern- und Erziehungsschwierigkeiten genannt. Damit ist besonders die pädagogisch-psychologische Einzelfallhilfe gemeint. Die häufig beklagten Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen machen die Entwicklung geeigneter diagnostischer und therapeutischer Verfahren besonders dringlich. Solche Bemühungen orientieren sich theoretisch wie praktisch einerseits an psychoanalytischen Annahmen und andererseits an lerntheoretisch fundierten Modellen der Verhaltensmodifikation.

6. *Die instruktionspsychologische Tradition:* In Übereinstimmung mit Untersuchungsansätzen der experimentellen Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts hat man sich in den vergangenen 15 Jahren innerhalb der Pädagogischen Psychologie nicht nur mit der Anwendung lernpsychologischer Prinzipien begnügt, sondern gleichzeitig systematisch begonnen, eigenständige psychologische Theorien des Erziehens und der Instruktion zu entwickeln. Nach Jerome S. Bruner (1970, 188) ist z. B. eine Theorie des Unterrichts in dem Sinn präskriptiv, daß sie Regeln dafür vorschreibt, wie man ein bestimmtes Wissen oder Können am besten erlangt bzw. vermittelt. Berücksichtigt man die unterschiedlichen Ziele, die differierenden Merkmale der Lernenden und die Bedingungen der Lernsituation, so zeigt sich, daß es sich dabei keineswegs um Spiegelbilder von Lerntheorien handeln kann. Die Entwicklung von Theorien zur Optimierung von Sozialisations-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen dürfte deshalb innerhalb der Pädagogischen Psychologie zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Mit den genannten Traditionen sind nicht nur historisch die Entwicklungstendenzen der Pädagogischen Psychologie beschrieben, sondern auch die verschiedenen Forschungs- und Anwendungsgebiete dieser Disziplin in der Gegenwart gekennzeichnet. Dabei muß allerdings ein Unterschied zwischen der Entwicklung wissenschaftlicher Theorien auf der einen und der Rezeption dieser Erkenntnisse durch die pädagogische Praxis auf der anderen Seite gemacht werden. Der zweite Aspekt hängt offenbar sehr viel stärker von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, von den konkreten Konstellationen der Erziehungsinstitutionen und von den Erwartungen einzelner Erzieher und Lehrer ab. So konnte z. B. McDonald (1967) dokumentieren, daß zur gleichen Zeit

(zwischen 1910 und 1950) die Lerntheorie Thorndikes in der amerikanischen Pädagogischen Psychologie, der pragmatische Ansatz Deweys dagegen in den amerikanischen Schulen dominierten. Nach seiner Auffassung ist eine psychologische Theorie nur dann für die pädagogische Praxis brauchbar, wenn sie auf seriöser empirischer Forschung beruht, in ihren Aussagen der Komplexität des pädagogischen Feldes gerecht wird, interindividuelle Differenzen, Entwicklungsunterschiede und sozialpsychologische Bedingungen berücksichtigt, verschiedene Erziehungs- und Unterrichtsziele zuläßt und für den Erzieher oder Lehrer in konkrete Handlungsanweisungen übersetzbar ist. Hinzu kommt bei der Rezeption einer Theorie nach McDonald der »Zeitgeist«. Hierbei handelt es sich keineswegs nur um kulturell-geistesgeschichtliche Entwicklungen, sondern primär auch um die Wirksamkeit sozial-ökonomischer Bedingungen, wie sowohl durch marxistische wie durch nicht-marxistische Analysen inzwischen demonstriert werden konnte.

Mißt man den gegenwärtigen Entwicklungsstand der Pädagogischen Psychologie an den von McDonald definierten Kriterien, so ergeben sich offenkundige Diskrepanzen. Dies gilt besonders, wenn man den Gesichtspunkt der praktischen Anwendbarkeit pädagogisch-psychologischer Theorien betrachtet. Zwar bieten die einschlägigen Befunde für die pädagogische Praxis vielfältige Orientierungs-, Entscheidungs-, Instruktions- und Reflexionshilfen, doch mangelt es einerseits an praktisch brauchbaren Handlungsanweisungen und andererseits an der Entwicklung einer pädagogisch-psychologischen Technologie zur Optimierung bestimmter umschriebener Erziehungs- und Lehrbedingungen (z. B. durch geeignete Filme, Programme, Medienverbundsysteme, individualisierte Lernmaterialien, kriteriumsorientierte Tests usw.). Das ist sowohl Ausdruck einer bisher zu wenig anwendungsorientierten Forschung als auch ein Hinweis auf die Schwierigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung innerhalb eines so komplexen Problemgebiets. So ist immer noch weitgehend ungeklärt, in welchem Ausmaß sich die kognitive und motivationale Entwicklung durch gezielte Veränderung von Sozialisations- und Unterrichtsbedingungen beeinflussen läßt; es fehlt an einer Taxonomie sozialisations- und erziehungsrelevanter Umweltbedingungen; eine differential-psychologische Theorie pädagogischer Zielsetzungen ist bisher kaum in Angriff genommen worden. Ungeklärt ist weiter die Interaktion von Zielkategorien, Persönlichkeitsmerkmalen und Erziehungs- bzw. Unterrichtsmethoden. Damit aber fehlen die wissenschaftlichen Grundlagen, um den Geltungsanspruch genereller, differentieller (personspezifischer) und spezieller (gegenstands- und situationsspezifischer) theoretischer pädagogisch-psychologischer Sätze hinreichend genau beurteilen zu können. Dies aber wäre eine der Voraussetzungen für eine wissenschaftlich gelenkte Veränderung der pädagogischen Praxis.

FRANZ WEINERT

→ Begabung – Intelligenz, Bewußtsein, Bildungsberatung, Denken – Denkerziehung, Empirie, Entwicklungspsychologie, Kreativität, Lernen, Motivation, Schultests (im Anhang), Sozialisation, Verhalten.

LITERATUR

Anderson, R. C. (u. a.) (Hrsg.): Current research on instruction. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1969. Ausubel, D. P.: Is there a discipline of educational psychology? In: Stones, E. (Hrsg.): Educational objectives and the teaching of educational psychology. London: Methuen 1972, S. 257–277. Ausubel, D. P., F. G. Robinson: School

learning. New York: Holt, Rinehart & Winston 1969. *Brandstätter, J.* (u. a.): Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Schemas zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 6 (1974). (noch nicht erschienen). *Bruner, J. S.*: Gedanken zu einer Theorie des Unterrichts. In: Dohmen, G., F. Maurer (Hrsg.): *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie*. München: Piper 1970, S. 188–218. = *Erziehung in Wissenschaft und Praxis*. Bd 11. *Carroll, J. B.*: Lernerfolg für alle. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 24 (1972) 1, S. 7–12. *Cronbach, L. J.*: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 1971. = *Theorie und Praxis der Schulpsychologie*. Bd 4. *Edelstein, W., D. Hopf* (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett 1973. *Fischer, A.*: Über Begriff und Aufgaben der pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik*. (1917), S. 5–13; S. 109–118. *Ingenkamp, K.* (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Bd 1–3. Weinheim: Beltz 1970. = *Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen*. R. C. 6. *Glaser, R., L. B. Resnick*: Instructional psychology. In: *Annual Review of Psychology*. 23 (1972), S. 207–276. *Goslin, D. A.*: *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally 1969. *Graumann, C. F.* (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Halbbd 2: Forschungsbereiche. Göttingen: Hogrefe 1972. = *Handbuch d. Psychologie* Bd 7. (bes.: T. 3: Sozialisation). *Hilgard, E. R.*: Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis. In: *Hofer, M., F. Weinert* (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 2: Lernen und Instruktion. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1973, S. 12–27. = *Fischer Bücherei*. Bd 6114. *Journal of Educational Psychology*. Baltimore. 1 (1919) ff. *Kemmler, L.*: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe 1967. *Kerlinger, F. N.* (Hrsg.): *Review of research in education*. Vol. 1. Itasca, Ill.: Peacock Publ. Co. 1973. *McDonald, F. C.*: The influence of learning theories on education (1900–1950). In: *Hilgard, E. R.* (Hrsg.): *Theories of learning and instruction*. Chicago: Univ. Pr. 1964, S. 1–26. = *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 63. P. 1. *Mietzel, G.*: *Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe 1973. *Review of Educational Research*. Washington. 1 (1931) ff. *Roth, H.* (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett 1969. = *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Bd 4. *Söntgerath, A.*: *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer 1965. *Stapf, K. H., Th. Herrmann, A. Stapf, K. H. Stäcker*: *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Bern u. Stuttgart: Huber und Klett 1972. *Stones, E.*: *Educational objectives and the teaching of educational psychology*. London: Methuen 1972. *Tausch, R., A. M. Tausch*: *Erziehungspsychologie*. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1970. *Weinert, F. E.* (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Köln und Berlin: Kiepenheuer u. Witsch 1968. = *Neue wissenschaftliche Bibliothek. Psychologie* Bd 16. *Weinert, F. E.*: Der Beitrag der Psychologie zu einer Theorie des Lehrens. In: *Nickel, H., E. Langhorst* (Hrsg.): *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*. Bern: Huber, Stuttgart: Klett 1973, S. 30–46. = *Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie*. N. F. 4. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Göttingen. 1 (1969) ff.

Politische Bildung

1. Politische Bildung und schulische Erziehung

Politische Bildung kann nur im Rahmen der gesellschaftlichen Funktion der Erziehung angemessen verstanden werden. Diese muß im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion der Schule als ein *Qualifikations-, Selektions- und Legitimationsinstrument* beschrieben werden. Obwohl politische Bildung auch einen Teil der Qualifikations- und Selektionsfunktion darstellt, wird sie vor allem

in Bezug auf die Integrations- und Legitimationsfunktion der Schule begriffen werden müssen. Von der schulischen Erziehung und insbesondere der politischen Bildung wird ein Beitrag zur gesellschaftlichen Integration der Schüler dadurch erwartet, daß Erziehung »Normen, Werte und Interpretationsmuster institutionalisiert, die zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen« (Fend 1974, 66). So verstanden, stellt Schule auch ein »Herrschaftsinstrument« dar, das dazu dienen soll, »die Schüler in einer Weise zu beeinflussen, daß sie die bestehenden Verhältnisse erkennen, sie akzeptieren und sich ihren Forderungen gemäß verhalten lernen« (a. a. O. 174). Eine derartige Einflußnahme erfolgt durch die insbesondere im Rahmen politischer Bildung vermittelten »extrafunktionalen« Qualifikationen (Dahrendorf) bzw. »normativen Orientierungen« (Offe), die in Abhängigkeit vom bestehenden politischen System stehen und einen besonderen Einfluß auf die Schaffung und Erhaltung der *Massenloyalität* haben. Diese Ausführungen über den politischen Kontext, in dem schulische Erziehung steht, genügen, um zunächst einmal allgemein die gesellschaftlichen Möglichkeiten und Grenzen politischer Bildung deutlich zu machen. In diesem Rahmen sind allerdings unterschiedliche Ansätze politischer Bildung möglich; sie können »entweder mehr fortschrittlich oder eher konservativ-retardierend sein« (Schmiederer 1971, 10). In jedem Fall gilt für die politische Bildung und das Bildungssystem insgesamt: »Bildung und Bildungswesen können niemals grundlegend anders sein als die Grundstruktur der jeweils bestehenden Organisation der Gesellschaft« (a. a. O., 10). Diesen Zusammenhang zwischen der Struktur des Bildungswesens und der der Gesellschaft dem Schüler zu verdeutlichen, ist gegenwärtig eine zentrale Aufgabe einer die unmittelbaren Erfahrungen und Bedürfnisse der Betroffenen einbeziehenden selbstkritischen politischen Bildung.

II. Zur Geschichte der politischen Bildung

Zu einem angemessenen Verständnis der gegenwärtigen Situation der politischen Bildung ist die Darstellung der zahlreichen in ihrer Didaktik in den letzten Jahren artikulierten und diskutierten Ansätze erforderlich, da diese – wenn auch unterschiedlich nachhaltig – noch immer im politischen Unterricht wirksam sind. Eine solche historische Aufarbeitung ist verschiedentlich erfolgt (vgl. z. B. Schmiederer 1972; Giesecke 1972; Gottschalch 1971; Mickel 1967). Beim gegenwärtigen Problembewußtsein müßte sie im Zusammenhang mit einer Geschichte der gesellschaftlich-politischen Entwicklung der Bundesrepublik erfolgen. Eine solche Betrachtungsweise würde die Interdependenz zwischen Gesellschaftsstruktur und politischer Bildung verdeutlichen und zugleich die Erkenntnis vermitteln, daß Konzeptionen und Ziele politischer Bildung selbst historisch-gesellschaftlich bedingt und daher auch politisch veränderbar sind.

Man wird mit Holtmann (1970, 10 f.) aufgrund der »jeweiligen gesellschaftlichen Konzeption« vier einflußreiche Richtungen in der politischen Bildung unterscheiden können, von denen die ersten beiden in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung verloren haben:

1. »Die national-konservative Konzeption einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung« (z. B. Lemberg, Raasch, Hornung);
2. »die »altliberale« Konzeption unpolitischer humanistischer Bildungstradition und einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung« (Oetinger, zahlreiche Lehrbücher und Lehrpläne);

3. »die linksliberale Konzeption einer von der Konflikttheorie bestimmten Gesellschaftsauffassung« (Engelhardt, Fischer, Hilligen, Lingelbach, Messerschmidt, Minszen, Giesecke);

4. »die demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung« (Habermas, Teschner, Gottschalch, Schmiederer, Fackiner).

Für die gegenwärtige Diskussion um die Didaktik der politischen Bildung kommt den beiden letzten Positionen und insbesondere der von Holtmann »demokratisch-sozialistisch« genannten eine zentrale Bedeutung zu. Dabei dürften aufgrund ihrer letzten Arbeiten m. E. Autoren wie Giesecke, Lingelbach und Hilligen eher der letztgenannten Position zuzuordnen sein, an der sich auch die folgenden Ausführungen orientieren.

III. Zur Theorie politischer Bildung

Demokratisierung und Emanzipation sowie *Engagement* und *politische Praxis* gehören zu den zentralen Konzepten politischer Bildung, zu deren Realisierung es einer systematischen Aufklärung und Ideologiekritik, der Entwicklung gesellschaftlichen Bewußtseins und soziologischer Denkweisen sowie der kritischen Behandlung der Werturteilsproblematik und der verschiedenen gesellschaftlichen Interessen bedarf (vgl. Schmiederer 1971). Unter Demokratisierung und Emanzipation wird dabei vor allem der Abbau von überflüssiger Herrschaft des Menschen über den Menschen und die Schaffung von mehr gesellschaftlicher Freiheit verstanden. Dies schließt auch einen verstärkten Widerstand gegen Ausbeutung und Herrschaft und die Entwicklung eines »demokratischen Potentials« ein. Politische Bildung, in deren Zentrum Ziele wie Demokratisierung (vgl. Greiffenhagen 1973 b) und Emanzipation (vgl. Greiffenhagen 1973 a) stehen, muß einen Schwerpunkt auf die Analyse von *Gewalt*, *Herrschaft*, *gesellschaftlichen Abhängigkeiten*, *Manipulation* und *Repression* legen. Dabei darf sie sich nicht auf die Darlegung etwaiger Möglichkeiten »politischer Beteiligung« beschränken oder die vorhandenen Grenzen der politischen Wirksamkeit dem Schüler als unveränderbar vor Augen führen. Vielmehr bedeutet »politische Bildung« Erziehung zur Bereitschaft zum politischen Engagement, d. h. zur aktiven Stellungnahme in politischen Auseinandersetzungen und zum Eintreten für die Realisierung sozialer Interessen und Ziele sowie zur Bereitschaft, das eigene Engagement in der politischen Praxis kritischer Selbstreflexion zu unterziehen.

Politischer Unterricht muß die Voraussetzungen dafür schaffen, daß aus der Reflexion politische Handlungsbereitschaft wird. Zu diesen Voraussetzungen gehört (1) »eine gründliche soziologische Analyse der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse und Strukturen unter Einschluß der historischen Dimension ...; (2) die Einbeziehung der gesellschaftlichen Interessen in den Unterricht, d. h. das Bewußtwerden eigener wie fremder, subjektiver wie objektiver Interessen ...; (3) [die Erkenntnis], daß das eigene, individuelle Schicksal gesellschaftlich bedingt ist ...; (4) das Verstehen konkreter und aktueller gesellschaftlicher Konflikte wie Kontroversen, deren Analyse zugleich die Mittel und Möglichkeiten des aktiven Eingreifens in die politischen Auseinandersetzungen deutlich werden läßt ...« (Schmiederer 1971, 51). Ein auf diesen Voraussetzungen aufbauender, auf Demokratisierung und reflektiertes politisches Engagement zielender politischer Unterricht, der dem Schüler dazu verhelfen will, seinen politischen Standort in der Gesellschaft zu bestimmen, muß neben Herrschafts-, Ideologie- und Handlungskritik auch auf *Aufklärung* und auf das »*Einüben soziologischer Phantasie*« (Negt) gerichtet sein. Dabei muß politische Bildung nicht nur »politische,

rechtliche, soziale, ökonomische und psychische Phänomene als gesellschaftliche verstehen, sondern muß sie auch in ihrer Beziehung zum gesellschaftlichen Ganzen sehen« (Schmiederer 1971, 66). Nur wenn dem Schüler deutlich wird, daß z. B. viele seiner individuellen Konflikte erst im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Strukturen angemessen verstanden und gehandhabt werden können, wird sich ein politisches Bewußtsein bilden, das auf politisches Engagement und politische Praxis drängt.

Ein handlungsbezogenes politisches Engagement schließt immer Werturteile ein. Daher bedarf es ständiger Bemühungen, den Schüler zu einer kritischen Untersuchung des von ihm im Prozeß primärer und sekundärer *politischer Sozialisation* internalisierten Wert-, Norm- und Interpretationssystems zu bringen (vgl. dazu Gottschalch 1972; Preuss-Lausitz 1973). Daraus folgt also, daß Wertsysteme, Werturteile und Sozialisationsprozesse zum Inhalt des Unterrichts werden müssen. Denn diesen Werten liegen häufig bestimmte gesellschaftliche Partialinteressen zugrunde, die aufgedeckt werden müssen, damit ihr manipulativer Charakter verringert werden kann. Schmiederer (1971, 80) formuliert das so: »Divergierende, schicht- oder klassenspezifische Wertvorstellungen sind im Zusammenhang mit den ihnen zugrundeliegenden Interessenlagen der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppen zu sehen und auf diese zurückzuführen. Auf diesem Weg können die vorhandenen gesellschaftlichen Wertvorstellungen rational erfaßt und historisch-konkret reflektiert werden«. Die Interessengebundenheit vieler gesellschaftlicher Wertvorstellungen weist auch auf die Notwendigkeit der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit den verschiedenen gesellschaftlichen schicht- bzw. klassenspezifischen *Interessen* und deren Einfluß auf das *politische System* der Gesellschaft. Ein politischer Unterricht, der solche Auseinandersetzungen scheut, dient unreflektiert der Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftsstrukturen einschließlich vorhandener Privilegien, ohne die im Grundgesetz verankerten Möglichkeiten zur Demokratisierung und Mitbestimmung zu nutzen.

IV. Zur Ziel- und Inhaltsproblematik

Für die politische Didaktik, die die im Rahmen des Grundgesetzes gegebenen Handlungsspielräume in Richtung auf eine »Fundamental-Demokratisierung« (Mannheim) der Gesellschaft und eine Verbesserung der Mitbestimmungsmöglichkeiten nutzen will, besteht die Notwendigkeit, ihre Zielvorstellungen weiter zu präzisieren und Kriterien für die Auswahl von Themen, Inhalten, Medien und Methoden anzugeben. Dabei müssen m. E. in der politischen Bildung »vorgegebene« Ziele und Kriterien einen gewissen Allgemeinheitsgrad haben, da die inhaltliche Präzisierung und Konkretisierung Teil der politischen Aktivität und der Auseinandersetzung mit der historisch-politischen Wirklichkeit ist, die durch die jeweils Betroffenen erfolgen muß. Die Formulierung von Zielen und Kriterien geschieht in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext und ist in der Regel als eine Korrektur bereits bestehender Vorgaben intendiert. Die Angabe solcher Ziele kann mit unterschiedlichem politischen Schwerpunkt erfolgen. In unserem Zusammenhang sollen in Anlehnung an Giesecke (1972) fünf Funktionsziele politischer Bildungsarbeit unterschieden werden, die einen Rahmen für die weitere Konkretisierung bilden, die unter Bezug auf die oben formulierte Konzeption politischer Bildung erforderlich ist:

(1) *Analyse aktueller Konflikte*: In der Auseinandersetzung mit aktuellen Konflikten soll den Schülern geholfen werden, sich »im Sinne des allgemeinen Fortschritts

an Demokratisierung und der Durchsetzung ihrer eigenen Interessen in manifesten Konflikten zu engagieren«. Ferner sollen sie die Bedingtheit manifester Konflikte durch latente Konfliktformationen erkennen und so eine »auf handlungsrelevante politische Realität bezogene Vorstellungs- und Urteilsfähigkeit« zu entwickeln lernen.

(2) *Training systematischer gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen*: Um aktuelle Konflikte in größere Zusammenhänge einbeziehen und angemessen beurteilen zu können, bedarf es systematischer gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen. Mit ihrer Hilfe soll eine Strukturierung und Korrektur der politischen Vorstellungen erreicht werden, wie sie im Prozeß der politischen Sozialisation erworben werden. Als Schwerpunkte schlägt Giesecke das Produktions- und Verteilungssystem in den hochindustrialisierten Gesellschaften, das politische Regierungssystem in der Bundesrepublik und in der DDR, das Verwaltungssystem, das System der internationalen Politik und das Kommunikationssystem vor. Die Erarbeitung derartiger gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen soll letztlich den Schülern dazu helfen, ein auf die gesellschaftliche Totalität ausgerichtetes Gesellschaftsbild zu entwickeln.

(3) *Historisches Bewußtsein*: Die historische Dimension in der politischen Bildung ist für die inhaltliche Konkretisierung von Demokratisierungs- und Emanzipationsprozessen unerlässlich. Tendenzen, sie zugunsten von »funktional-technologischen Orientierungen« zurückzudrängen, ist kritisch zu begegnen, da nur eine sozialwissenschaftlich-historische Orientierung als Unterrichtsprinzip und als selbständiges Teilziel eine angemessene Behandlung politischer Fragen gewährleistet. Dabei muß eine »chronologisch ergebnisgeschichtliche Darstellung« mit einer »strukturgeschichtlichen Orientierung« (Conze) verbunden werden.

(4) *Training selbständiger Informationsermittlung und Informationsverarbeitung*: Der Erwerb und die Einübung der Fertigkeiten, sich in Konfliktsituationen optimale Informationen zu beschaffen und diese zu verarbeiten, ist für eine handlungsorientierte politische Bildung unerlässlich.

(5) *Training praktischer Handlungsformen*: Wenn gesellschaftliche Mitbestimmung und Demokratisierung realisiert werden soll, müssen auch entsprechende Verhaltensmöglichkeiten erworben werden, die nicht ohne weiteres verfügbar sind, so z. B. Umgang mit Rechtstexten, Strukturierung von Diskussionen, gruppendynamische Erkenntnisse, Artikulationsfähigkeit für politische Urteile und Forderungen usw. Politische Bildung muß daher auch auf die Vermittlung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zielen.

Giesecke hat außer diesen fünf Zielkomplexen in seiner »Didaktik politischer Bildung« auch noch die folgenden Kategorien formuliert, mit deren Hilfe aktuelle und latente Konflikte analysiert werden sollen: Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Funktionszusammenhang, Ideologie, Geschichtlichkeit, Menschenwürde. Diese Kategorien sollen im Verlauf des Unterrichts zu »Grundeinsichten« werden. »Grundeinsichten« bilden weitere Ziel- und Inhaltsangaben für die politische Bildung. Sie dürfen jedoch nicht aus ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext herausgerissen und als abstrakte politische Kategorien verstanden werden, da sonst ihr reduktionistischer Charakter zur Festschreibung bestimmter gesellschaftlich-historischer Verhältnisse führen kann. Entscheidend ist es, daß die Interessen und Bedürfnisse der Schüler bei der Formulierung und Auswahl von Zielen, Inhalten und Themen eingebracht werden, damit die Schüler als Betroffene zunehmend ihren politischen Bildungsprozeß zu steuern lernen.

V. Zur Methoden- und Vermittlungsproblematik

In der politischen Bildung ist die Vermittlungsproblematik lange vernachlässigt worden. Das gilt für die frühen Arbeiten Oetingers zur Partnerschaftserziehung und Litts zur Erziehung zum Staat, trifft aber auch noch für die späten 50er und frühen 60er Jahre zu, als man bereits von einer »didaktischen Wende« in der politischen Bildung sprach, die wesentlich von der »hessischen Konzeption« und ihren Autoren bestimmt wurde (K. G. Fischer, Hilligen, Engelhardt). In dieser Phase traten nicht nur neue Konzepte wie »Kontraverse«, »Konflikt« und »Kritikfähigkeit« in den Mittelpunkt der Didaktik der politischen Bildung; man bemühte sich auch – z. T. im Rahmen der Herstellung von Schulbüchern – wesentlich um die Vermittlungsproblematik. Wie ungenügend trotz alledem die Realität der politischen Bildung in der BRD war, zeigten die in den 60er Jahren veröffentlichten empirischen Untersuchungen (Habermas u. a. 1961; Becker/Herkommer/Bergmann 1967; Teschner 1968). Diese Untersuchungen wiesen nach, daß häufig die »wirklichen« Probleme der Demokratie gar nicht behandelt wurden, daß der Unterricht kaum ein Korrektiv zum Elternhaus bildete, und daß es ihm kaum gelang, »ein strukturierendes, politisches Bewußtsein« beim Schüler zu entwickeln. Sie konnten aber auch glaubwürdig machen, daß neben dem »mittelständischen Gesellschaftsbild« des Lehrers, seiner unzureichenden fachlichen und didaktischen Ausbildung, einer fehlenden präzisen Konzeption einer Didaktik der politischen Bildung der Mangel an brauchbaren Unterrichtsmitteln und die fehlenden methodischen Fähigkeiten für die Unzulänglichkeit der politischen Bildung verantwortlich waren. Zwar verstärkte sich in Verbindung mit der Studenten-, Schüler- und Lehrlingsbewegung am Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre das Interesse an Politik, doch darf diese Interessenzunahme kaum als Erfolg der politischen Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich gewertet werden. Sicher ist vielmehr, daß sich z. B. viele linke Gruppen lange Zeit nicht bemüht haben, »die pädagogische Seite der Dialektik von Aufklärung und Aktion ebenso zu thematisieren wie die politische« (Giesecke u. a. 1970, 17). Demzufolge haben sie auch der Vermittlungsproblematik wenig Bedeutung zukommen lassen. Wenn nicht alles täuscht, hat jedoch Schmiederer (1972, 184) recht, wenn er für die Zukunft das »Verhältnis von politischem Lernen und politischem Handeln und andererseits Probleme der Vermittlung von Lernzielen, Lerninhalten und Lernverfahren mit den jeweiligen konkreten Lerngruppen« als die beiden zentralen Probleme politischer Bildung ansieht.

Aus einer ähnlichen Einschätzung der zentralen Stellung der Vermittlungsproblematik angesichts einer relativ weit entwickelten kritischen Theorie politischer Bildung und relativ unbefriedigender schulischer Unterrichtswirklichkeit muß auch die Erarbeitung einer Methodik des politischen Unterrichts (Giesecke 1973) und einer Darstellung zentraler Probleme politisch-sozialwissenschaftlicher Curriculumentwicklung (Wulf 1973; Schörken 1974) verstanden werden. Bei Giesecke (1973) geht es – wie auch schon vorher bei Fackiner (1972) – darum, zu zeigen, daß politische Bildung immer auch als ein *kommunikativer Unterrichts- und Lernprozeß* begriffen werden muß, dessen prozeßhafte methodische Aspekte der systematischen Beobachtung bedürfen. So unterscheidet Giesecke mehrere Modalitäten der Bearbeitung politischer Themen, von denen aufgrund des wechselseitigen Implikationsverhältnisses zwischen Ziel, Inhalt und Methode der politische Bildungsprozeß wesentlich bestimmt wird, so z. B.: Lehrgang, Produktion, Sozialstudie, Provokation, Rollenspiel, Planspiel, Tribunal, Projekt. In diesem Konzept wird Unterricht als ein *kollektiver Arbeitsprozeß* be-

griffen, in dem unterschiedliche *Methoden, Arbeitsweisen* (Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Schülervortrag, Diskussion, Debatte, Expertenbefragung) und *Arbeitsmittel* (Arbeitsplätze, Bibliotheken, Schulbücher und Lehrmittel, Filme, Tonbänder und Schallplatten, Funk und Fernsehen) verwendet werden. Die Erarbeitung einer solchen Methodik stellt eine wichtige Ergänzung der in den Didaktiken der politischen Bildung lange Zeit vorwiegend behandelten Ziel- und Inhaltsfragen dar. Noch ausdrücklicher wird die Vermittlungsproblematik im Rahmen der Beiträge zur politisch-sozialwissenschaftlichen Curriculumentwicklung thematisiert, da hier eine noch weitergehende Konkretisierung inhaltlicher, methodischer und medialer Vorstellungen in Form curricularer Materialien angestrebt wird. Bei solchen Konkretisierungsversuchen muß man darauf bedacht sein, die Mitbestimmungsspielräume der Schüler zu erweitern und die Lerngruppen nach Möglichkeit in die Lage zu versetzen, ihren Lernprozeß selbst zu bestimmen und in seinem Verlauf ihre Bedürfnisse und Interessen einzubringen (vgl. Lüers u. a. 1972). Im Rahmen ihrer Möglichkeiten muß politische Bildung darauf bedacht sein, mit Hilfe einer angemessenen Behandlung didaktischer und methodischer, theoretischer und praktischer Fragen in der Lehrerbildung die Trennung zwischen Theorie und Praxis zu überwinden »und die Bedingungen, unter denen Unterrichtspraxis stattfindet, radikal zu verbessern« (Schmiederer 1972, 186).

CHRISTOPH WULF

→ Arbeiterbildung, Curriculum – Didaktik, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Friedenserziehung, Gesellschaft, Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Materialismus, Methode, Mitbestimmung, Selbsttätigkeit, Sozialisation, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

- Becker, E., S. Herkommer, J. Bergmann: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach: Wochenschau Verl. 1967. Behrmann, G. C.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der politischen Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer 1972. = Reihe Kohlhammer. Fackiner, K. (Hrsg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/M.: Diesterweg 1972. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim: Beltz 1974. Fischer, K. G.: Einführung in die politische Bildung. 3. Aufl. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1973. Giesecke, H.: Didaktik der politischen Bildung. 7. Aufl. München: Juventa Verl. 1972. Giesecke, H.: Methodik des politischen Unterrichts. München: Juventa Verl. 1973. Giesecke, H. (u. a.): Politische Aktion und politisches Lernen. München: Juventa Verl. 1970. = Juventa Paperback. Gottschald, W.: Zur Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Theorie u. Geschichte d. Politischen Bildung. Gottschald, W.: Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Informationen zur Zeit. Bd 1311. Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation. Hamburg: Hoffmann und Campe 1973 a. = Kritische Wissenschaft. Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Demokratisierung in Staat und Gesellschaft. München: Piper 1973 b. = Piper Sozialwissenschaft. Bd 19. Habermas, J. (u. a.): Student und Politik. Neuwied: Luchterhand 1961. Hilligen, W.: Zur Didaktik des politischen Unterrichts I. Opladen: Leske Verl. 1975. Holtmann, A.: Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln. In: Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht. Bonn:

Bundeszentrale für politische Bildung 1970, S. 10–39. = Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. H. 89. *Holtmann, A.* (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen: Leske 1972. = Uni-Taschenbücher. Bd 48. *Kress, G., D. Senghaas* (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Bücher des Wissens. Bd 6150. *Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1972. = Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. H. 93. *Lüers, U.* (u. a.): Selbsterfahrung und Klassenlage. Voraussetzungen und Methoden politischer Bildung. München: Juventa Verl. 1971. = Juventa Paperback. *Mickel, W. W.*: Politische Bildung an Gymnasien 1945–1965. Stuttgart: Klett 1967. = Bildungssoziologische Forschungen. Bd 2. *Preuss-Lausitz, U.*: Vom Verschwinden der »Fähigkeit sich mit dem politischen System zu identifizieren«. Zur Kritik der sogenannten »politischen Sozialisation«. In: *erziehung*. 6 (1973) 2, S. 19–24; 3, S. 44–48. *Negt, O.*: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung. 6. völlig überarb. Neuausg. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Theorie u. Praxis d. Gewerkschaften. *Roloff, E.-A.*: Erziehung zur Politik. Bd 1. Göttingen: Schwarz 1974. *Schmiederer, R.*: Zur Kritik der politischen Bildung. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1971. = Theorie u. Geschichte d. Politischen Bildung. *Schmiederer, R.*: Zwischen Affirmation und Reformismus. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1972. = Theorie u. Geschichte d. Politischen Bildung. *Schörken, R.* (Hrsg.): Curriculum »Politik«. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen: Leske 1974. *Staehr, G. von*: Kritische Theorie und politische Didaktik. Bonn: Verl. Wissenschaftl. Archiv 1973. = Reihe Argo. Bd 3. *Stein, G.*: Plädoyer für eine politische Pädagogik. Düsseldorf: Henn 1973. *Teschner, M.*: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1968. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. 21. *Wallraven, K., E. Dietrich*: Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung. 2. Aufl. München: Hanser 1971. = Reihe Hanser. Bd 57. *Wulf, Ch.*: Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 22.

Politische Ökonomie

Aus Gründen, die man in der Geschichte der Wirtschaftswissenschaften zu suchen hat, wird die Bezeichnung *Politische Ökonomie* gegenwärtig weniger für eine nach Objekt und Methode eindeutig festzulegende sozialwissenschaftliche Disziplin gebraucht, sondern gilt eher als Kampfpapare gegen den etablierten Lehr- und Forschungsbetrieb der bürgerlichen Ökonomie. Politische Ökonomie ist eher Forderung als Realität und beruft sich in der Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Theorien der bürgerlichen Wirtschaftswissenschaften auf Methode und Arbeitsweise von Marx. Die Reaktion der bürgerlichen Ökonomen hat sich eines abgedroschenen Verteidigungsargumentes aus der Mottenkiste des Anti-Marxismus bedient – die Behauptung, Marx habe für das 19. Jahrhundert etwas zu sagen gehabt, sei heute jedoch hoffnungslos veraltet – und ist mit dem Plädoyer für eine *Neue Politische Ökonomie* aufgetreten. Hierunter möchte man eine Verbindung zwischen Theorien der Politikwissenschaft und der bürgerlichen Ökonomie verstehen, die sich auf strukturelle Analogien zwischen ökonomischen und politischen Entscheidungsprozessen gründet.

Die Politische Ökonomie als Wissenschaft entsteht im Prozeß der Auflösung der feudalen Produktionsweise und unterstützt das »Emanzipationsstreben der Bourgeoisie« (Oncken). Im Jahre 1615 benutzt Antoine de Montchrétien erstmalig den Ausdruck

Politische Ökonomie, und diese Bezeichnung für eine wissenschaftliche Disziplin hat bis heute eine wechselvolle Geschichte: Im angelsächsischen und romanischen Sprachbereich ist sie über drei Jahrhunderte für ganz unterschiedliche ökonomische Theorien verwendet worden, so daß aus ihrem Gebrauch keine eindeutigen Schlüsse auf Wissenschaftsauffassung und Methodenkonzept gezogen werden können, während vor allem im deutschen Sprachbereich, wo sich die betreffende Wissenschaft wegen der Rückständigkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse wesentlich später als in England und Frankreich entwickelte, Bezeichnungen wie »Nationalökonomie« oder »Volkswirtschaftslehre« verwendet wurden. In den letzten Jahrzehnten haben sich überall Ausdrücke wie »Wirtschaftstheorie« oder »ökonomische Theorie« durchgesetzt, was die Objektivitätsillusion der bürgerlichen Wissenschaftsauffassung (Postulat der Werturteilsfreiheit) dokumentiert. Eine Begriffsgeschichte zum Stichwort Politische Ökonomie bringt darüber hinaus wenig Einsichten, so daß man für die große zeitliche Spanne zwischen dem ersten Auftreten des Begriffes (was allerdings mit dem Auftreten der Wissenschaft selbst zusammenfällt) bis zu seiner Verwendung in der Auseinandersetzung um die Rekonstruktion der marxistischen Politischen Ökonomie die Sache selbst befragen muß.

Die Politische Ökonomie entwickelt sich langsam, so wie die Auflösung der feudalen Produktionsweise ein langwieriger Prozeß war. Die ersten Vertreter der neuen Wissenschaft beschäftigten sich mit Fragen des Geldes, mit seiner Rolle im Tauschprozeß und mit seinem Wert. Die Verdrängung der Naturalwirtschaft durch die Warenwirtschaft hatte das Geld zum Tauschmittel werden lassen, und die Monetaristen, »die ersten Dolmetscher der modernen Welt« (Marx), nehmen sich der Fragen nach Geldwert und Geldfunktion an als Reaktion auf die Ausweitung des Handels, auf den massiven Preisverfall im 16. Jahrhundert und die zunehmende Münzverschlechterung, die auf die fiskalische Ausnutzung des Münzregals zurückgeht. Die Frage nach dem gesellschaftlichen Reichtum wird von ihnen auf dem gesellschaftlichen Hintergrund der Schatzbildung durch Handel eindeutig beantwortet: Reichtum, das ist Geld!

Im Prozeß der ursprünglichen Akkumulation (vgl. K. Marx, Das Kapital, Bd. I, Kap. 24), d. h. für England, wo sie »klassische Form« besitzt, im ausgehenden 15. und im 16.–17. Jahrhundert, findet sich die erste Entwicklungsstufe der Politischen Ökonomie, der Merkantilismus. Die Merkantilisten befassen sich im wesentlichen mit drei Komplexen:

- mit der Frage des Profits im Zirkulationsprozeß, d. h. wie sich Profit durch Handel bildet,

- mit verschiedenen Aspekten der ursprünglichen Akkumulation, vor allem mit der Rolle des Staates, und

- mit den Fragen der Wertbildung durch Arbeit für den Außenhandel (das gilt für die fortgeschrittensten Vertreter, die den Übergang zur Klassischen Politischen Ökonomie vorbereiten).

»Unter dem Vorwand, sich nur mit dem Reichtum der Nation und den Hilfsquellen des Staates zu beschäftigen, erklären sie (die Merkantilisten) in der Tat die Interessen der Kapitalistenklasse und die Bereicherung überhaupt für den letzten Staatszweck und proklamieren sie die bürgerliche Gesellschaft gegen den alten überirdischen Staat. Aber zugleich ist das Bewußtsein vorhanden, daß die Entwicklung der Interessen des Kapitals und der Kapitalistenklasse, der kapitalistischen Produktion, die Basis der nationalen Macht und des nationalen Übergewichts in der modernen Gesellschaft geworden ist«

(Marx). Die erste theoretische Behandlung der neuen (kapitalistischen) Produktionsweise, die das erkennen läßt, was Marx im Vorwort zur »Kritik der Politischen Ökonomie« (1859) als prägnanten Definitionsversuch angeboten hat – »... daß aber die Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft in der politischen Ökonomie zu suchen sei« – »ging notwendig aus von den oberflächlichen Phänomenen des Zirkulationsprozesses, wie sie in der Bewegung des Handelskapitals verselbständigt sind, und griff daher nur den Schein auf. Teils weil das Handelskapital die erste freie Existenzweise des Kapitals überhaupt ist. Teils wegen des überwiegenden Einflusses, den es in der ersten Umwälzungsperiode der feudalen Produktion, der Entstehungsperiode der modernen Produktion ausübt. Die wirkliche Wissenschaft der modernen Ökonomie beginnt erst, wo die theoretische Betrachtung vom Zirkulationsprozeß zum Produktionsprozeß übergeht« (Marx).

Die *klassische Politische Ökonomie*, das erste *geschlossene theoretische System* dieser neuen Wissenschaft, setzt in einem fortgeschrittenen Stadium der Auflösung der feudalen Produktionsweise mit der These von der allein wertbildenden Rolle der menschlichen Arbeit ein. Sie beginnt »am Ende des 16. Jahrhunderts mit Petty und Boisguillebert« und »endet mit Ricardo und Sismondi«; sie erforscht »den innern Zusammenhang der bürgerlichen Produktionsverhältnisse« (Marx). Die klassischen politischen Ökonomen entwickeln eine gesamtgesellschaftliche Kampftheorie; aus der Kritik an der feudalen Produktionsweise entwickeln sie die Gesetze der Produktion und der Distribution des gesellschaftlichen Reichtums. Sie treten in den Dienst einer neuen Klasse, »die sich an die Stelle einer vor ihr herrschenden setzt« und die genötigt ist, »schon um ihren Zweck durchzuführen, ihr Interesse als das gemeinschaftliche Interesse aller Mitglieder der Gesellschaft darzustellen, d. h. ideell ausgedrückt: ihren Gedanken die Form der Allgemeinheit zu geben, sie als die einzig vernünftigen, allgemeingültigen darzustellen« (Marx).

Kritik der feudalen Produktionsweise und die Entwicklung allgemeiner, jedoch stets auf die historische Phase der Herausbildung kapitalistischer Produktionsverhältnisse bezogener Gesetze der Produktion und der Verteilung bilden bei den Klassikern eine Einheit und demonstrieren die gesellschaftlich progressive Rolle, die die Politische Ökonomie als Wissenschaft im Prozeß der Herausbildung kapitalistischer Produktionsverhältnisse und der Emanzipation der bürgerlichen Gesellschaft spielt. »Die Klassiker, wie Adam Smith und Ricardo, vertreten eine Bourgeoisie, die, noch im Kampf mit den Resten der feudalen Gesellschaft, nur daran arbeitet, die ökonomischen Verhältnisse von den feudalen Flecken zu reinigen, die Produktivkräfte zu vermehren und der Industrie und dem Handel neue Triebkraft zu geben ... Die Ökonomen, wie Adam Smith und Ricardo, welche die Historiker dieser Epoche sind, haben lediglich die Mission nachzuweisen, wie der Reichtum unter den Verhältnissen der bürgerlichen Produktion erworben wird, diese Verhältnisse in Kategorien, in Gesetze zu formulieren und nachzuweisen, um wieviel diese Gesetze, diese Kategorien für die Produktion der Reichtümer überlegen sind den Gesetzen und Kategorien der feudalen Gesellschaft« (Marx).

Nur so lange, wie der Klassenkampf unterentwickelt war, konnte die Politische Ökonomie Wissenschaft bleiben. Sobald die kapitalistischen Produktionsverhältnisse voll ausgebildet waren und ihre Eigengesetzlichkeit in Krise und Klassenkampf zum Ausdruck kam, war die klassische Phase der Politischen Ökonomie beendet. »Die Bourgeoisie hatte in Frankreich und England politische Macht erobert. Von da an gewann

der Klassenkampf, praktisch und theoretisch, mehr und mehr ausgesprochene und drohende Formen. Er läutete die Totenglocke der wissenschaftlichen bürgerlichen Ökonomie. Es handelte sich jetzt nicht mehr darum, ob dies oder jenes Theorem wahr sei, sondern ob es dem Kapital nützlich oder schädlich, bequem oder unbequem, ob polizeiwidrig oder nicht. An die Stelle uneigennütziger Forschung trat bezahlte Klopffechterei, an die Stelle unbefangener wissenschaftlicher Untersuchung das böse Gewissen und die schlechte Absicht der Apologetik« (Marx).

Die bürgerliche Ökonomie tritt nach 1830 in ihre vulgäre Entwicklungsphase; sie geht mehr und mehr von der Überzeugung aus, daß »die kapitalistische Ordnung statt als geschichtlich vorübergehende Entwicklungsstufe umgekehrt als absolute und letzte Gestalt der gesellschaftlichen Produktion« aufzufassen sei. Für sie hat es »Geschichte gegeben, aber es gibt keine mehr« (Marx). Die *Vulgärökonomie* treibt sich fortan »nur innerhalb des scheinbaren Zusammenhangs« herum und ist »darauf beschränkt, die banalen und selbstgefälligen Vorstellungen der bürgerlichen Produktionsagenten von ihrer eigenen besten Welt zu systematisieren, pedantisieren und als ewige Wahrheiten auszugeben« (Marx).

Die *bürgerliche Ökonomie* entwickelt sich in ihrer vulgären Phase zu einer Rechtfertigungsideologie und zu einem Instrument der Herrschaftsstabilisierung. Ihre Verteidigungsargumente sind letztlich stets auf die beiden systemgefährdenden Momente des Bewegungsgesetzes der kapitalistischen Produktionsweise, Krise und Klassenkampf, bezogen. Man kann nach 1830 im wesentlichen zwei Entwicklungsstappen der *Vulgärökonomie* unterscheiden: zunächst dominieren Theorien, die eine generelle Rechtfertigung der kapitalistischen Produktionsweise anstreben (die schönste aller möglichen ökonomischen Welten mit optimaler Nutzung aller Ressourcen und gerechter Verteilung des Produktionsergebnisses); später, mit der Zuspitzung der gesellschaftlichen Widersprüche im Monopolkapitalismus (Konzentration des Kapitals), vor allem aber in der imperialistischen Phase schieben sich Theorien in den Vordergrund, die als Techniken der Systemstabilisierung Verwendung finden können. Die wachsende Bedeutung des Staates und seiner »Reformpolitik« hat dazu geführt, daß die gesellschaftliche Rolle der bürgerlichen Ökonomie von der traditionellen Verteidigungsaufgabe zur Entwicklung von Reparaturtechniken überwechselte.

Zu dem Zeitpunkt, da die bürgerliche Ökonomie den Weg in die *Vulgärökonomie* längst beschritten hatte, entwickelte Marx sein Programm der *Kritik der Politischen Ökonomie*. »Soweit solche Kritik überhaupt eine Klasse vertritt, kann sie nur die Klasse vertreten, deren geschichtlicher Beruf die Umwälzung der kapitalistischen Produktionsweise und die schließliche Abschaffung der Klassen ist – das Proletariat« (Marx). Kritik der Politischen Ökonomie ist nicht zeitloses System von Lehrsätzen, eine Alternative zum System der bürgerlichen Ökonomie, sondern eine Methode zur Gesellschaftsanalyse und ein Instrument der Gesellschaftsveränderung. Sie beruht auf der materialistischen Geschichtsauffassung, und ihre Perspektive bestimmt sich aus der Überwindung der bürgerlichen Wissenschaftsauffassung:

- Die Kategorien und Gesetze der Politischen Ökonomie sind ebenso wenig ewig wie die Produktionsverhältnisse, deren theoretischer Reflex sie sind, und
- die Politische Ökonomie ist keine Menge von objektiven Sätzen über reale Prozesse, sondern eine Wissenschaft, die durch Erkenntnis auf Veränderung drängt, und zwar im Dienste der unterdrückten Klasse.

Die Kritik der Politischen Ökonomie von Marx und Engels hatte zum Ziel, »das öko-

nomische Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft zu enthüllen« (Marx). Gleichmaßen gegen die idealistische Auffassung von Wissenschaft und Geschichte einerseits und gegen fertige sozialistische Gesellschaftsutopien andererseits gerichtet, ging es nicht darum, der Welt mit einem neuen Dogma gegenüberzutreten, sondern aus der Kritik der vorherrschenden Ökonomie die Prinzipien der zukünftigen Gesellschaft herzuleiten. Auf der Basis der materialistischen Geschichtsauffassung entwickelt Marx die dialektische Methode, die ihm ermöglicht, von den ökonomischen Erscheinungsformen auf dem Wege zunehmender Abstraktion zum Wesen der gesellschaftlichen Verhältnisse vorzudringen und das historische Bewegungsgesetz des Kapitalverhältnisses aufzudecken. Die wesentlichen Bestandteile der Marxschen Kritik der Politischen Ökonomie sind

- die Überzeugung, daß die ökonomischen Kategorien nicht Beziehungen zwischen Sachen, sondern gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck bringen, und
- daß die Kategorien der Politischen Ökonomie historisch verankert sind.

Die Rekonstruktion der Politischen Ökonomie, so wie sie heute gegen den bürgerlichen Wissenschaftsbetrieb gefordert wird, kann nur die Wiederherstellung der Marxschen Wissenschaftsauffassung, seiner Arbeitsweise und seiner Methode bedeuten. Die Ergebnisse der Arbeit von Marx und Engels als »ewige Gesetze« zu deklarieren, wäre unmarxistisch, weil unhistorisch und dogmatisch. Die neuen Erscheinungsformen des Kapitalverhältnisses, der zunehmende Monopolisierungsgrad, die mannigfachen staatlichen Absicherungen der Kapitalverwertung, die Polarität von kapitalistischen und sozialistischen Wirtschaftssystemen, von Industrie- und Entwicklungsländern etc. verlangen die *Kritik der Politischen Ökonomie als Methode*, das Wesen des gegenwärtigen Kapitalismus aufzudecken. Das Marxsche Kategoriensystem zu verselbständigen und die heutigen Erscheinungsformen hierunter zu subsumieren, würde die wesentlichen Positionen der Marxschen Kritik der Politischen Ökonomie verlassen. »Orthodoxie in Fragen des Marxismus bezieht sich ... auf die Methode« (Lukács). G. KADE

→ Arbeit, Gesellschaft, Kritische Theorie, Macht – Herrschaft, Materialismus, Öffentlichkeit, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

LITERATUR

Autorenkollektiv: Politische Ökonomie des heutigen Monopolkapitalismus. Frankfurt: Verl. Marxist. Blätter 1972. *Baran, P. A., P. M. Sweezy*: Monopolkapital. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. = edition suhrkamp. Bd 636. *Bernholz, P.*: Die marxistische Theorie bietet keine Alternative. In: Wirtschaftswoche. Nr. 38. (1972), S. 65–68. *Boccard, P.* (u. a.): Der staatsmonopolistische Kapitalismus. Frankfurt/M.: Verl. Marxist. Blätter 1972. *Euchner, W., A. Schmidt* (Hrsg.): Kritik der politischen Ökonomie heute – 100 Jahre »Kapital«. Frankfurt/M., Wien: Europ. Verl. Anst. 1968. *Frey, B. S.*: Die ökonomische Theorie der Politik oder die Neue Politische Ökonomie. In: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft. 126 (1970), S. 1–23. *Grunwald, M.*: Die Rolle der Hypothese bei der Entstehung des »Kapital«. In: Mende, G., E. Lange (Hrsg.): Die aktuelle philosophische Bedeutung des »Kapital« von Karl Marx. Berlin 1968, S. 48 ff. *Hickel, R.*: Zur Methode der politischen Ökonomie. In: Marx, K.: Das Kapital. Bd 3. Berlin: Ullstein 1971. = Ullstein Taschenbuch. Bd 2807. *Hofmann, W.*: Sozialökonomische Studentexte. Bd 1–3. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 667–669. *Hofmann, W.*: Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft. Reinbek: Rowohlt 1969. = rororo Taschenbuch. Bd 1149. *Hofmann, W.*: Universität, Ideologie,

Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 261. Kuruma, S. (Hrsg.): Marx-Engels-Lexikon zur Politischen Ökonomie. Glashütten, Berlin: Auvermann 1973 ff. Mandel, E.: Theorie des Spätkapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 521. Mandel, E.: Marxistische Wirtschaftstheorie. Bd 1.2. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 595–596. Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 1–39. Berlin: Dietz 1956–1968. Molitor, R. (Hrsg.): Kontaktstudium. Ökonomie und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1972, S. 53–97. = Athenäum Fischer-Taschenbücher. Bd 5001. Rosental, M. M.: Die dialektische Methode der politischen Ökonomie von Karl Marx. Berlin: Dietz 1969. Tudyka, K. P.: Politische Ökonomie – ein Desiderat der Politikwissenschaft. In: Politische Vierteljahresschrift. 10 (1969), S. 129 ff. Vogt, W. (Hrsg.): Seminar Politische Ökonomie. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft. Bd 22. Wygodski, S. L.: Der gegenwärtige Kapitalismus. Köln: Pahl-Rugenstein 1972. Wygodski, W. S.: Die Geschichte einer großen Entdeckung. Berlin: Verl. Die Wirtschaft 1967. Zelený, J.: Die Wissenschaftslogik bei Marx und »Das Kapital«. Berlin: Akademie-Verl. 1968.

Zeitschriften: Probleme des Klassenkampfes. Erlangen. 1971 ff. Mehrwert. Berlin. 1972 ff. Sozialistische Politik. Berlin. 1969 ff. Leviathan. Düsseldorf. 1973 ff.

Polytechnische Bildung – Arbeitslehre

1. Problemstellung

In den Unterrichtsbereichen polytechnische Bildung und Arbeitslehre sollen die Schüler auf die Arbeitswelt vorbereitet werden. Je nach Regierungs- und Gesellschaftssystem wird dem arbeitenden Menschen eine andere Rolle in der Gesellschaft zugedacht, insbesondere denen im unteren Teil der gesellschaftlichen Pyramide, die nur geringe Verdienst-, Aufstiegs- und Entscheidungsmöglichkeiten haben.

In westlichen Industriestaaten soll durch das freie Spiel der Kräfte in der Demokratie und im marktwirtschaftlichen System eine gerechte Verteilung der Arbeitslasten und der Einkommen erreicht werden. Die Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt in der Schule soll den Schülern helfen, sich später als einzelne und in kollektiven Organisationen durchzusetzen. Der Unterrichtsbereich Arbeitslehre soll daher eine Einführung in die Berufsanforderungen, Prinzipien und Methoden marktwirtschaftlicher Produktion sein.

Die Gesellschaftspolitiker in den Volksdemokratien sowjetischer und chinesischer Prägung sehen in der Berufswahl und der Einkommensverteilung kein für die Arbeiter wichtiges Problem, weil die Arbeiterklasse alle Produktionsmittel und alle politische Macht besitze und sich das Volk nicht selbst ausbeuten könne. Die Erziehung hat nur sicherzustellen, daß der Schüler den für ihn eingeplanten Arbeitsplatz ausfüllen kann und jedem Rückfall in kapitalistische Denk- und Produktionsweisen widersteht. Aus gesellschaftspolitischer Sicht ist daher polytechnische Bildung eine Erziehung zur Solidarität mit den Werktätigen, die von den Planern und Beauftragten der Partei repräsentiert werden.

Die Pädagogen stehen vor der theoretisch gleichen, aber verschieden zu lösenden Aufgabe, die Voraussetzungen zu schaffen, von denen die gesellschaftspolitische Argumentation ausgeht; für sie geht es nicht in erster Linie um das System, sondern die Menschen müssen sich mit dem Wirtschafts- und Gesellschaftssystem identifizieren können. Die Einführung in die Arbeitswelt muß gleichzeitig über das bestehende

Wirtschaftssystem informieren und für dieses qualifizieren, die ihm zugrundeliegenden Gesellschaftsvorstellungen diskutieren und kritisieren, damit die Jugendlichen als Mündige Stellung nehmen können.

Im Unterrichtsbereich Arbeitslehre in der BRD sind die Berufsausbildung in Schule und Betrieb, sowie die Möglichkeiten und Grenzen des marktwirtschaftlichen Systems zu diskutieren. Je nach bildungspolitischer Auffassung werden folgende Schwerpunkte gesetzt: Berliner Konzeption – Anwendung marktwirtschaftlicher Methoden auf die Arbeitssituation; Konzeption NRW – Einführung in die wirtschaftspolitische und technisch-technologische Theorie; Bremer Konzeption – politökonomische Kritik der Marktwirtschaft.

Die polytechnische Bildung und Erziehung der DDR stellt das sozialistische Wirtschaftssystem kaum in Frage, weil mit der Veränderung der Eigentumsverhältnisse Arbeit nicht mehr Ausbeutung, sondern staatsbürgerlicher Dienst geworden sei. Die enge Verbindung von Theorie und Praxis, insbesondere die Zusammenarbeit von Schule und Produktionsbetrieben macht über die Diskussion der unmittelbaren Produktionserfahrungen hinaus auch die theoretischen Grundsätze sozialistischer Produktion sichtbar. Die Einbeziehung produktiver Arbeit in den Unterricht der Schule muß als Schwerpunkt der polytechnischen Bildung angesehen werden.

II. Didaktische Realisation

Welche Bedeutung dem polytechnischen Unterricht beigemessen wird, ergibt sich aus dem Zeitvolumen, das er zugebilligt bekommt, und seinem Zusammenhang mit anderen Fächern (polytechnische Bildung als Unterrichtsprinzip). Die DDR hat mit der Umbenennung der meisten Schulen in »Allgemeinbildende Polytechnische Oberschulen« die polytechnische Bildung zur Aufgabe aller Schulfächer gemacht. Zwar ist durch die Einrichtung von Spezialschulen und von Vorbereitungsklassen für die direkt zum Abitur führende erweiterte Oberschule die gezielte Berufsvorbereitung für besonders Begabte stärker hervorgehoben worden (Mende 1970, 50 und 148), aber für das Verhältnis der Fächer, insbesondere die enge Beziehung der Naturwissenschaften und der polytechnischen Fächer, wirkt sich die Polytechnisierung des Unterrichts noch immer voll aus.

In der BRD wurde in Anlehnung an die Polytechnik der DDR die Arbeitslehre zum didaktischen Zentrum der Hauptschule gemacht (Deutscher Ausschuß); die Gesamtschuldiskussion führte dann zur Einsicht, daß alle Schüler eine Vorbereitung auf die Arbeitswelt brauchen und auch andere Schulformen die Arbeitslehre aufnehmen mußten. Weil aber die Diskussion um das Wirtschaftssystem im Mittelpunkt steht, wurden in erster Linie Verbindungen zu den gesellschaftskundlichen Fächern (politische Bildung, Deutsch) gezogen. Schließlich darf für die DDR und die BRD nicht übersehen werden, daß die polytechnische Bildung und die Arbeitslehre an die Fächer Werken, Textiltechnik, Hauswerk und Berufskundliche Lehrgänge in den Schulen anknüpften. Mit den Arbeitsmethoden und Inhalten dieser Fächer sind auch einige Ziele in die neuen Unterrichtsbereiche übernommen worden.

Da die Lehrplanentwicklung und die Diskussion der Studentafeln in der BRD noch nicht abgeschlossen ist, können hier nur die didaktischen Konzeptionen vorgestellt werden, die hauptsächlich diskutiert werden.

1. *Polytechnische Bildung in der DDR:* Der Unterrichtsauftrag polytechnische Bildung wird in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule von den Fächern

Schulgartenunterricht, Werken, technisches Zeichnen, »EsP« (Einführung in die sozialistische Produktion) sowie der produktiven Arbeit der Schüler (Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion) wahrgenommen. In den naturwissenschaftlichen Fächern werden Bezüge zur polytechnischen Bildung hergestellt (Voelmy 1969, 122). Der Stundenanteil steigt von der 1.–10. Klasse von 7 auf 15 %.

Der Unterricht hat das Ziel, »elementare Zusammenhänge der Technik und Produktion in Industrie und Landwirtschaft« und die Einheit von Technik, Ökonomie, Ideologie und Politik darzustellen (Lehrplan 1971, 5).

Die didaktische Konzeption sucht daher auch die Gesellschaftsnützlichkeit und Praxisbezogenheit zum leitenden Prinzip zu machen. Selbst bei Papparbeiten und der Schulgartenarbeit der ersten Klassen steht die praktische Verwertung und die Bedeutung der Arbeit für die Gemeinschaft im Vordergrund. In der Oberstufe gibt der Unterrichtstag in der Produktion Gelegenheit, im Patenschaftsbetrieb mitzuarbeiten und die schulischen Kenntnisse auf die Produktionssituation anzuwenden.

Inhaltlich stehen die landwirtschaftliche und die fertigungstechnische Produktion im Mittelpunkt. Die wirtschaftlichen Überlegungen beschränken sich in der Regel auf eine optimale Ausnutzung der Rohstoffe und die Zeitersparnis bei der Fertigung (Arbeitsrationalisierung).

Für Lehrer und Schüler sind umfangreiche und sorgfältig ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien entwickelt worden. Da jedoch auch in der DDR die Spezialisierung der Betriebe und die Automatisierung der Produktion voranschreitet, wird die Einbeziehung von Schülern in den Produktionsprozeß immer schwerer. Der Unterrichtstag in der Produktion muß daher in vielen Patenbetrieben in die Lehrwerkstatt oder in eine Demonstrationswerkstatt (Polytechnische Kabinette) verlegt werden.

2. *Arbeitslehre – Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt*: Unter dieser Bezeichnung wurde die Arbeitslehre zuerst in Nordrhein-Westfalen, dann auch in Bremen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern praktiziert. Der Sachbereich wird in den Fächern Wirtschaftslehre, technisches Werken und Hauswirtschaft erarbeitet; z. T. tritt ein Fach Arbeitslehre noch als Integrationsfach hinzu. Außerhalb der normalen Stundenplanung werden Betriebspraktika und Betriebserkundungen durchgeführt, die unter arbeitskundlichem, ökonomischem, technischem, berufskundlichem und politisch-sozialem Aspekt die Arbeits- und Lebensbedingungen in der Unternehmung zeigen sollen. Der Sachbereich wird in der Hauptschule angeboten und nimmt 12 % der Stundentafel ein.

Die Aufteilung in Teilfächer ermöglicht die Orientierung an den Wissenschaften: Die Wirtschaftslehre folgt der Systematik traditioneller volkswirtschaftlicher Theorie (Bedarf, Bedürfnisse, Markt – Konkurrenz, Wirtschaftspolitik unter besonderer Berücksichtigung der Verteilungspolitik); das technische Werken erläutert an klassischen Konstruktions- und Produktionsaufgaben technische Problemstellungen, wie sie beim Bauen, der Maschinenentwicklung und der Entwicklung von Verbrauchsgütern auftreten; die Hauswirtschaftslehre bereitet auf die Haushaltsplanung und die Konsumentenrolle vor und berücksichtigt die Berufsvorbereitung der Mädchen. Besonders bei der Wirtschaftslehre und der Hauswirtschaft bedeutet die Bindung an die Wissenschaft weitgehend auch ein Akzeptieren der gesellschaftlichen Gegebenheit. Der Interessenstandpunkt der technischen Wissenschaften wird erst in der jüngsten Zeit von den Didaktikern des Technikunterrichts diskutiert. (Sellin in: Mämpel 1972). Die Wissenschaftsorientierung ist die Stärke dieser Arbeitslehre-Konzeption, weil ein klar

abgegrenztes Fach einer Wissenschaft oder einem wissenschaftlichen Gegenstandsbereich zugeordnet ist. Das ist jedoch zugleich von Nachteil, weil die Rolle der wissenschaftlichen Erkenntnisse und die Funktion der Wissenschaft in der beruflichen Praxis nicht überprüft wird.

3. *Berliner Konzeption*: In Berlin ist die Arbeitslehre als Fach in der Hauptschule und den integrierten Mittelstufen (Gesamtschulen) eingeführt worden. Das Fach nimmt in den Klassen 7–10 13–24 % der Stundentafel ein. Das Fach Arbeitslehre knüpft an den technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht (TNU) der Klassen 5–6 an und will den Schüler zur Wahrnehmung seiner Rechte als Konsument und als Erwerbstätiger anleiten (Kledzik 1972, 138).

Die didaktische Konzeption versucht daher durch die Projektmethode und die Verknüpfung technischer, wirtschaftlicher und politischer Argumentation den Jugendlichen zur realistischen und politischen Planung seines eigenen Verhaltens zu führen. Dazu dient ein didaktischer Stufengang (Produktion für den Eigenbedarf, für einen bekannten Auftraggeber und für den anonymen Markt), der an selbst gestellten Aufgaben wirtschaftliches Verhalten und gesellschaftliche Strategien einüben soll (Groth 65 ff).

Inhaltlich steht die wirtschaftliche Argumentation aus der Sicht des Arbeitnehmers in der Unternehmung und die Berücksichtigung seiner Konsumentenbedürfnisse im Mittelpunkt. In der 7. und 8. Klasse lernen die Schüler die organisatorischen Probleme marktwirtschaftlicher Produktion exemplarisch kennen. In der 9. und 10. Klasse verschiebt sich der Schwerpunkt auf die gesellschaftspolitischen Fragen der Arbeitsteilung, der Mitbestimmung am Arbeitsplatz und innerhalb der Familie und der zukunftsicheren Berufsausbildung.

Die Projektmethode und die Ausrichtung des Unterrichts auf die Interessen des abhängig Beschäftigten macht bei Lehrern und Schülern einen Einstellungswandel notwendig. Die Schüler müssen auch gegenüber dem Lehrer ihre Interessen durchsetzen können und Verantwortung übernehmen lernen. Insbesondere müssen sie sich an den Kosten und Risiken der Projekte beteiligen. Der Lehrer soll sich auf die Beratungs- und Informationstätigkeit beschränken. Er muß zwar die Erfüllung des Minimallehrplans fordern, soll aber den verbleibenden Spielraum mit den Schülern gemeinsam ausfüllen. Die Gefahr geschickter Manipulation und der Einübung einer Scheindemokratie ist dabei nicht auszuschließen.

4. *Die Bremer Konzeption*: Die Bremer Konzeption wird noch an der Universität Bremen entwickelt und ist bisher nur in einigen Versuchen in Offenbach und Frankfurt beispielhaft realisiert worden. Ob sie in einen Lehrplan einmünden kann, ist noch ungewiß. Wegen ihrer Bedeutung für die augenblickliche Diskussion darf sie jedoch nicht unerwähnt bleiben.

Die Bremer Konzeption hat sich aus der marxistischen Kritik an der Berliner Konzeption entwickelt, der vorgeworfen wird, daß sie die zukünftigen Arbeiter auf die Zwänge einer marktwirtschaftlichen und kapitalistischen Wirtschaftsordnung vorbereite, ohne die Illusion einer freien Erwerbstätigkeit zu zerstören. Der Arbeitslehre-Unterricht habe sich als Widerspruchsmoment zur Wirtschaftsordnung zu begreifen (Nyssen in: Christian 1972, 110).

Die didaktische Konzeption will sich an die von Roth und Jahn in Frankfurt entwickelten Unterrichtsmodelle anlehnen, sie jedoch historisch-materialistisch aufbereiten. Folgende Stufen sind vorgesehen: einfache Warenproduktion – Kooperation, Teilung

der Arbeit, Manufaktur – Maschinerie und große Industrie. In praktischer Werkarbeit sollen die Schüler Grundzüge der Produktion erfahren; begleitender Gesellschaftskunde-Unterricht soll jedoch durch historische Kenntnisse und sozialkritische Vergleiche eine unreflektierte Übertragung auf Betriebsbedingungen verhindern. Inhaltlich soll die Analyse von eigenen Erfahrungen, Erfahrungen der Eltern, Texten von Marx und der Arbeiterliteratur zum Gebrauch marxistischer Kategorien anleiten. Die Schüler sollen lernen, die wirtschaftliche Situation und ihre eigene Lage zu analysieren und in einen historischen Zusammenhang zu bringen. (Christian-Heinisch in: Christian 1972, 288).

III. Offene Fragen

Die künftige Entwicklung der Arbeitslehre in der BRD und des polytechnischen Unterrichts in der DDR wird von der Abgrenzung zu den anderen Fächern und deren Reform im Sinne einer berufsbezogenen Bildung abhängen. In der Bundesrepublik wird man einsehen müssen, daß die Reform der Schule oder gar die Reform der kapitalistischen Wirtschaft nicht durch ein Schulfach durchzusetzen ist. In der DDR zeichnet sich die Gefahr ab, daß wegen der Konzentration auf die Technik und die berufliche Praxis die die Zukunft bestimmenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen übersehen werden. Die polytechnische Bildung sollte sich auf die Frage konzentrieren können, wie in den verschiedenen Gesellschaftssystemen die berufliche Mobilität gesamtwirtschaftlich und vom einzelnen abhängig Beschäftigten zu bewältigen ist.

GEORG GROTH

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Lehrling – Betriebliche Ausbildung, Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium, Soziale Mobilität, Sozialistische Erziehung, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Zur Geschichte: Anweiler, O. (Hrsg.): Polytechnische Bildung und technische Elementarerziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969. = Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel 1969. *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:* Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Stuttgart: Klett 1966, S. 366–409. *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland.* Berlin: Volk und Wissen 1970–1971. = Monumenta Paedagogica. Bd 10 u. 11.

Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR: Mende, K.-D.: Schulreform und Gesellschaft in der DDR 1945–1965. In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd 1. Stuttgart: Klett 1970, S. 7–153. *Ministerrat der DDR, Ministerium für Volksbildung:* Lehrplan für den polytechnischen Unterricht. Klasse 7–10. Berlin: Volk u. Wissen 1971. Voelmy, W.: Polytechnischer Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR seit 1965. Frankfurt/M.: Diesterweg 1969.

Zeitschrift: Polytechnische Bildung und Erziehung. Berlin. 1 (1959) ff.

Arbeitslehre in der BRD: Berndt, E. B. u. a.: Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Reinbek: Rowohlt 1972. Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 3. Aufl. Essen: Neue Deutsche Schule Verl. Ges. 1969. = Neue pädagogische Bemühungen. Bd 29. Busch, B.: Zur politischen Problematik der Arbeitslehre. In: Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ru-

precht 1971, S. 141–172. Christian, W. u. a.: Polytechnik in der BRD? Beiträge zur Kritik der Arbeitslehre. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 573. Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Teil g: Arbeitslehre. Wuppertal: Henn 1972. = Die Schule in NRW. H. 31. Jahn, K.: Einführung zur Arbeitswelt. Modellprojekte I u. II. Frankfurt/M.: Diesterweg 1968–1970. Kledzik, U.-J. (Hrsg.): Arbeitslehre als Fach. Hannover: Schroedel 1972. Mämpel, U., W. Tobias: Technikunterricht, Arbeitslehre, Polytechnische Bildung. Dokumentation des Werkpädagogischen Kongresses IV. Stuttgart: Klett 1972. Voelmy, W., K.-D. Mende, N.-H. Weber (Hrsg.): Arbeitslehre – Bilanz '72. Weinheim: Beltz 1973. Zeitschriften: Die Arbeitslehre. Stuttgart. 3 (1972) ff. Schule – Arbeitswelt. Bad Harzburg. 1 (1969) ff.

Positivismus – Kritischer Rationalismus

1. Positivismus

Auguste Comte (1798–1857) verwendet zum erstenmal den Ausdruck »Positivismus« als Namen für die von ihm vertretene philosophische Richtung, deren wesentliche Thesen er zusammenfassend in seinem »Discours sur l'esprit positif« (1844) darstellt. Nach seinem Dreistadiengesetz durchläuft die menschliche Erkenntnisbemühung drei Phasen: die theologische, die metaphysische und die positive. In der letzteren wird die wissenschaftliche Methode zur herrschenden, und die Einbildungskraft ordnet sich der Beobachtung unter, die die einzig mögliche Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnis ist. Diese zielt auf die Erforschung von Gesetzen, d. h. der konstanten Beziehungen zwischen den beobachteten Phänomenen, deren Kenntnis rationale Voraussicht ermöglicht und damit Grundlage einer teilweisen Rationalisierung der Praxis und ständiger Verbesserung menschlicher Lebensbedingungen werden kann. In sozialer Hinsicht soll der Positivismus den geistigen Ausweg aus der Krise der Gesellschaft zeigen durch die Versöhnung von Fortschritt und Ordnung, die beide Grundbedingungen der modernen Zivilisation sind. Dazu soll u. a. die Aufstellung einer soziologischen Theorie, die Systematisierung einer von Theologie und Metaphysik unabhängigen Moral und die Machtergreifung der positivistischen Schule dienen, die vor allem die Klasse des Proletariats für sich gewinnen soll. In seiner geschichtsphilosophischen Fundierung und seiner praktisch-gesellschaftlichen Orientierung zeigt der frühe Positivismus also eine gewisse Verwandtschaft mit dem Marxismus. Comte wendet sich ausdrücklich gegen die Anhäufung zusammenhangloser Fakten, die später vielfach als charakteristisch für den Positivismus angesehen wurde, und stellt die Notwendigkeit theoretischer Orientierung der wissenschaftlichen Arbeit heraus. Er tritt dafür ein, daß die Philosophie aus den Wissenschaften hervorgeht, und wendet sich gegen den Geist der Spezialisierung, der den Sinn für das Ganze trübt.

Neben Comte pflegt man vor allem John Stuart Mill, Herbert Spencer, Ernst Mach und Richard Avenarius zum Positivismus des 19. Jahrhunderts zu rechnen. Gemeinsam ist den Denkern dieser Richtung besonders ihre anti-metaphysische Haltung und ihre damit verbundene Neigung zum *Szientismus*, d. h. dazu, alle Erkenntnis der wissenschaftlichen Methode zuzuschreiben bzw. die Philosophie mehr oder weniger in der Wissenschaft aufgehen zu lassen. Dabei ist allerdings zu beachten, daß hinsichtlich der Charakterisierung der Metaphysik und der wissenschaftlichen Methode Unterschiede bestehen. Im allgemeinen kann man im Positivismus die Tendenz finden, die

Erkenntnis auf das Fundament des im Erlebnis Gegebenen oder der Tatsachen zu gründen, von dem aus durch induktive Verfahrensweisen alles Erkennbare zu erschließen sei, sie vor allem als Instrument praktischer Lebensbewältigung aufzufassen und die Frage nach der Struktur oder dem Wesen einer hinter den Erscheinungen liegenden Wirklichkeit als unlösbar oder sinnlos zu charakterisieren.

II. Logischer Positivismus (Neopositivismus)

Die Wurzeln des logischen Positivismus sind vor allem in den philosophischen Auffassungen dreier Denker zu suchen: Ernst Mach (1838–1916), Bertrand Russell (1872 bis 1970) und Ludwig Wittgenstein (1889–1951).

Ernst Mach, der vor allem auch als Physiker bedeutende theoretische Arbeiten veröffentlichte, entwickelte eine Wissenschaftslehre, die gleichzeitig erkenntnistheoretische, methodologische und psychologische Probleme behandelte. Die menschliche Erkenntnis wird in ihr im Rahmen der geschichtlichen Entwicklung als ein Prozeß der Anpassung der Gedanken an die Realität und aneinander angesehen, wobei alles Denken laufend empirischer Kontrolle unterliegt. Alle ihre Objekte lassen sich als Komplexe letzter Elemente, der Empfindungen, auffassen, so daß alle Aussagen auf Aussagen über derartige Komplexe solcher unmittelbar gegebener und damit beobachtbarer Elemente reduzierbar sind.

Bertrand Russell teilte die empiristische Grundhaltung Machs und suchte ebenfalls die Reduzierbarkeit nicht-metaphysischer Aussagen auf Aussagen über Sinnesdaten oder deren Kombinationen zu zeigen. Er bediente sich in seiner philosophischen Arbeit weitgehend der Mittel der modernen symbolischen Logik, an deren Entwicklung er maßgebend beteiligt war. Sein Versuch, nachzuweisen, daß die reine Mathematik auf formale Logik zurückgeführt werden kann, ist nur teilweise gelungen. Russell hat sich von Anfang an auch der Analyse sozialer, politischer und moralischer Probleme gewidmet. Er vertrat eine nicht-marxistische Version des Sozialismus.

Ludwig Wittgensteins »Tractatus Logico-Philosophicus« (1921/1922), sein einziges zu seinen Lebzeiten veröffentlichtes Werk, das einige wichtige Ideen logischen und erkenntnistheoretischen Charakters enthält – u. a. die des tautologischen Charakters logischer Aussagen, die, daß der Sinn eines Satzes in seinen Wahrheitsbedingungen besteht und daß alle Sätze Wahrheitsfunktionen von Elementarsätzen sind –, wurde als eine Weiterführung Russellscher Ideen und angesichts der in ihr enthaltenen Identifizierung der Gesamtheit der wahren Sätze mit der gesamten Naturwissenschaft als positivistische Abhandlung angesehen, zumal in ihr der Philosophie die Aufgabe der Sprachkritik zugewiesen wird. Inzwischen hat sich herausgestellt, daß diese Deutung einseitig ist, daß in ihr die Problemsituation, aus der dieses Buch hervorgegangen ist, verkannt wird, und daß deren Berücksichtigung erst die mystischen Passagen des Buches verständlich macht. In seinem nach seinem Tode veröffentlichten Spätwerk geht Wittgenstein von der Vorstellung einer idealen Sprache ab und wendet sich der Analyse natürlicher Sprachen zu. Mit dieser Wendung hat er die angelsächsische Nachkriegsphilosophie erheblich beeinflußt. Ein »therapeutischer Positivismus«, der die »Verhexung unseres Verstandes durch die Sprache« zu kurieren sucht, wurde vor allem in England zu einer zeitweise dominierenden philosophischen Strömung.

Der Wiener Kreis, das Zentrum des logischen Positivismus, entwickelte sich in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts aus einem Colloquium unter der Leitung des 1922 nach Wien berufenen Philosophen Moritz Schlick. Die von seinen Mitgliedern ausge-

arbeitete philosophische Konzeption war als eine Reform des Empirismus in Anlehnung an Machsche Ideen unter Verwertung der Ergebnisse und Methoden der modernen Logik gedacht, wie sie im Denken Russells und in Wittgensteins Buch vorlagen, das in diesem Colloquium eingehend erörtert wurde. Während der frühere Empirismus das Problem der Apriorität von Logik und Mathematik nicht adäquat bewältigen konnte, waren die Mitglieder des Kreises in der Lage, auf die Russellsche Reduktion der Mathematik auf die Logik und den Wittgensteinschen Nachweis des tautologischen Charakters logischer Aussagen zurückzugreifen. Das führte zu der von Rudolf Carnap, einem der führenden Mitglieder, entworfenen Klassifikation aller sinnvollen Aussagen in logisch determinierte, die nichts über die Wirklichkeit sagen (Formalwissenschaften), und empirische, die aufgrund von Erfahrung kontrollierbar sind (Realwissenschaften). Damit waren die synthetischen Urteile a priori, an die Kant in seiner Problemstellung angeknüpft hatte, vermieden. Das für gehaltvolle (also: empirische) Aussagen aufgestellte Verifizierbarkeitsprinzip koppelte den Sinn solcher Aussagen mit der Möglichkeit ihrer Prüfung aufgrund von Erfahrung. Alle inhaltliche Erkenntnis wurde damit den Realwissenschaften zugewiesen und jede metaphysische Aussage als sinnlos deklariert. Für die Philosophie blieb die erkenntnistheoretische Aufgabe übrig und als Methode die der logischen Analyse. Die Konzeption des Wiener Kreises enthält also vor allem eine empiristisch orientierte Wissenschaftslogik und Metaphysikkritik.

Die Philosophie des Wiener Kreises (Schlick, Carnap, Neurath, Feigl, Waismann, Hahn, Zilsel, Kraft u. a.) wurde von den Vertretern der traditionellen Philosophie im deutschen Sprachbereich kaum beachtet. Hier hatte sich in den 20er Jahren gleichzeitig die »Wiederauferstehung der Metaphysik« ereignet, die vor allem der Philosophie Martin Heideggers große Aufmerksamkeit sicherte. Die Berliner Gesellschaft für empirische Philosophie (Reichenbach, Dubislav, Grelling, Hempel u. a.) arbeitete mit den Mitgliedern des Wiener Kreises zusammen und entwickelte verwandte Anschauungen. Zur Lemberg-Warschauer Schule (Lukasiewicz, Kotarbinski, Lesniewski, Ajdukiewicz, Tarski u. a.), die in Polen gegen die irrationalistische Metaphysik anging und ebenfalls logisch-erkenntnistheoretische Forschungen betrieb, bestanden enge Beziehungen. Im skandinavischen Bereich befaßte sich die Uppsala-Schule von ähnlichen Auffassungen her vor allem mit Problemen der Rechts- und Moralphilosophie (Hägerström, Lundstedt, Olivecrona, Ross). Auch zu Philosophen ähnlicher Orientierung in anderen europäischen Ländern und zu Vertretern des amerikanischen Pragmatismus wurden Beziehungen angeknüpft, die zu fruchtbarem Gedankenaustausch führten. In den 30er Jahren führte die politische Entwicklung zur Auflösung des Wiener Kreises und der Berliner Gruppe und zur Emigration vieler Vertreter des europäischen Positivismus, die ihre Arbeit oft im angelsächsischen Sprachbereich fortsetzten. In den USA wurde der logische Empirismus, der daraus hervorging, nach dem Zweiten Weltkrieg zur dominierenden philosophischen Strömung.

III. Kritischer Rationalismus

Der kritische Rationalismus entwickelte sich im wesentlichen aus der Konzeption des Wiener Philosophen Karl Raimund Popper (geb. 1902), der, ausgehend von einer Kant-Kritik, die Auffassungen des logischen Positivismus von einer an Kant anknüpfenden Position her in Frage stellte (Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie, etwa 1933, bisher unveröffentlicht). In seinem 1934 erschienenen Buch »Logik der

Forschung« unterwarf er die im Wiener Kreis vertretenen wissenschaftstheoretischen Anschauungen einer Kritik, die den Primat des theoretischen Denkens in den Realwissenschaften akzentuierte, die Idee eines sicheren empirischen Fundaments der Realwissenschaft verwarf, eine negative Lösung des Induktionsproblems vorschlug und das Kriterium der Falsifizierbarkeit zur Abgrenzung zwischen Wissenschaft und Metaphysik formulierte. Er machte gleichzeitig einen Vorschlag zur Lösung der Prüfungs- und Bewährungsproblematik und wandte sich gegen den Versuch, metaphysische Aussagen als sinnlos zu erklären. Die philosophische Konzeption, die er unter Weiterentwicklung dieser Ideen ausarbeitete, nannte er in seinem sozialphilosophischen Buch von 1944 »The Open Society and its Enemies« im Gegensatz zum »umfassenden« Rationalismus der Hegelianer und anderer Philosophen »kritischen Rationalismus«. Der kritische Rationalismus macht die positivistische Beschränkung der Erkenntnis auf die Wissenschaften und eine auf Wissenschaftslogik reduzierte Philosophie nicht mit. Er plädiert allerdings für eine enge Verbindung von Philosophie und Wissenschaft und sucht zu zeigen, daß man die rationale Methode der kritischen Prüfung auf Aussagen aller Art anwenden kann, also auch auf Aussagen der Metaphysik, und daß eine solche Anwendung angezeigt ist, denn angesichts der Fehlbarkeit der menschlichen Vernunft (Fallibilismus) ist davon auszugehen, daß keine Problemlösung in irgendeinem Bereich der Erkenntnis als sakrosankt angesehen werden kann. Da es keine Wahrheitsgarantie geben kann, kommt für die Erkenntnis die Wahrheit nur als regulatives Prinzip in Betracht. Als Aufgabe der Wissenschaft kann der Erkenntnisfortschritt und damit die Annäherung an die Wahrheit angesehen werden. Die sozialphilosophische Idee einer »offenen Gesellschaft«, in der kritische Diskussion auch die politisch-soziale Entwicklung beeinflussen kann, ist der liberalen Tradition verpflichtet.

Die Tatsache, daß Poppers »Logik der Forschung« in einer Reihe des Wiener Kreises erschienen war und daß die spätere Auseinandersetzung zwischen Popper und Carnap in starkem Maße auch technische Aspekte der Bewährungsproblematik einbezog, führte weithin zu der Auffassung, daß man die Poppersche Konzeption zum logischen Positivismus zu rechnen habe. So wurde z. B. sein Abgrenzungskriterium für wissenschaftliche Aussagen gemeinhin trotz ausdrücklicher gegenteiliger Hinweise als Sinnkriterium im Sinne des Wiener Kreises mißverstanden. Inzwischen sind Mißverständnisse dieser Art im angelsächsischen Sprachbereich weitgehend beseitigt worden, z. T. durch Arbeiten von Theoretikern, die dem kritischen Rationalismus mehr oder weniger nahestehen (Agassi, Bartley, Bunge, Feyerabend, Lakatos, Watkins, J. O. Wisdom u. a.). Andere Vertreter der Philosophie und der Wissenschaften haben – teilweise unter dem Einfluß Poppers – verwandte Auffassungen entwickelt (Eccles, Gombrich, W. Kaufmann, Medawar u. a.).

Im deutschen Sprachbereich haben sich die Auffassungen des kritischen Rationalismus zunächst vor allem im Bereich der Nationalökonomie ausgewirkt. Dann entwickelte sich im Anschluß an ein Referat Poppers und ein Koreferat Theodor W. Adornos auf einer Soziologentagung im Jahre 1961 der sogenannte Positivismusstreit, an dem zunächst außer Popper und Adorno, Dahrendorf, Habermas und Albert beteiligt waren. In ihm gingen die Verfechter der sogenannten »kritischen Theorie« neomarxistischer Prägung von einer positivistischen Mißdeutung der Popperschen Auffassung aus, die sich als nur schwer korrigierbar erwies. Infolge der Beziehungen des Neomarxismus zur linken Studentenbewegung erhielt diese Kontroverse eine ungewöhnliche Aktuali-

tät, die sich für die Klärung der Positionen eher als hinderlich erwies. Inzwischen gibt es im deutschen Sprachbereich in vielen Disziplinen, vor allem in den Sozialwissenschaften, Theoretiker, die dem kritischen Rationalismus nahestehen, einige wenige auch in der Philosophie.

HANS ALBERT

→ Empirie, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Ideologie – Ideologiekritik, Kritische Theorie, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Adorno, Th. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1969. Albert, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr 1968. Bunge, M. (Hrsg.): The critical approach to science and philosophy. Glencoe: Free Pr. 1964. Carnap, R.: Der logische Aufbau der Welt (1928). Unveränd. Wiederabdr. Hamburg: Meiner 1961. Carnap, R.: Scheinprobleme in der Philosophie (1928). Nachdruck Frankfurt/M.: Suhrkamp 1966. Comte, A.: Rede über den Geist des Positivismus. Hrsg. v. I. Fetscher. Hamburg: Meiner 1956. = Philosophische Bibliothek. Bd 244. Feigl, H.: The Wiener Kreis in America. In: Perspectives in American history. Vol. II. Cambridge: Harvard Univ. Pr. 1968. Janik, A., S. E. Toulmin: Wittgensteins's Vienna. New York: Simon & Schuster 1973. Jørgensen, J.: The development of logical empiricism. Chicago: Univ. Press 1951. Kraft, V.: Der Wiener Kreis. Der Ursprung des Neopositivismus. Wien: Springer 1950. Lakatos, I. (Hrsg.): Criticism and the growth of knowledge. Cambridge: Univ. Pr. 1970. Mach, E.: Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung (1905). 3. Aufl. Leipzig: Barth 1917. Popper, K.: Logik der Forschung (1934). 4. verb. Aufl. Tübingen: Mohr 1971. Popper, K.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde (1944). Bd 1.2. Bern: Francke 1957. Popper, K.: Das Elend des Historizismus (1957). Tübingen: Mohr 1965. Popper, K.: Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge. London: Routledge, Kegan & Paul 1963. Popper, K.: Objective knowledge. An evolutionary approach. Oxford: Univ. Pr. 1972. Russell, B.: Einführung in die mathematische Philosophie. Darmstadt, Genf: Holle (um 1954). Russell, B.: Moral und Politik (1954). München: Nymphenburger Verlagshandl. 1972. Schilpp, P. A. (Hrsg.): The philosophy of Rudolf Carnap. La Salle u. a.: Open Court 1964. Schilpp, P. A. (Hrsg.): The philosophy of Karl Popper. (erscheint demnächst). Topitsch, E.: Vom Ursprung und Ende der Metaphysik (1958). München: Dt. Taschenbuch Verl. 1972. Watkins, J. W. N.: Karl Raimund Popper: Die Einheit seines Denkens. In: Speck, J. (Hrsg.): Grundprobleme der großen Philosophen. 3. Philosophie der Gegenwart. 1. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1972. S. 151–214. Wittgenstein, L.: Tractatus Logico-Philosophicus (1921). London: Routledge and Paul 1922. Wittgenstein, L.: Philosophical investigations. Oxford: Blackwell 1953.

Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium

1. Projekt

Der Begriff *Projekt* bedeutet allgemein die Planung und Durchführung eines größeren Vorhabens und wird in diesem Sinn auch für Forschungs- und Entwicklungsvorhaben in Wissenschaft und Industrie verwandt. Im Bereich von Schule und Unterricht ist diese allgemeine Definition – Projekt als Planung und Durchführung einer längeren Unterrichtseinheit – seit Mitte der sechziger Jahre ebenfalls gebräuchlich geworden, obwohl die pädagogische Tradition des Begriffs es nahelegt, nur bei bestimmten

Zielsetzungen und Formen der Unterrichtsorganisation von Projektunterricht zu sprechen.

Die Anfänge der sogenannten »*Projektmethode*« reichen bis ins Jahr 1900 zurück, als der Projektbegriff vermutlich zum erstenmal in einem pädagogischen Zusammenhang in amerikanischen Zeitschriften verwandt wurde, zunächst im Bereich der Werkerziehung, später dann auch für landwirtschaftliche und Berufsausbildung (Aspekt der Praxis- und Werkorientierung). Entscheidend neue Akzente setzten zu Beginn der zwanziger Jahre John Dewey und William Heard Kilpatrick, die, vom »Ideal des demokratischen Staatsbürgers« ausgehend, eine politisch-philosophisch begründete Alternative zur Schule zu entwickeln versuchten, in der die Interessen und Bedürfnisse der Schüler im Vordergrund stehen sollten (child-centred curriculum), um im Prozeß der Selbstorganisation ihrer Arbeit Planen, Lernen und Handeln zu verbinden (learning by doing). Das bekannteste »Experiment with a Project Curriculum« in den USA ist das sogenannte »Typhus-Projekt« von Ellsworth Collings (1923), an dem sich beispielhaft die wesentlichen Dimensionen von Projektunterricht aufzeigen lassen: Selbsttätigkeit der Schüler bei der Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht, Abbau von Lehrerdominanz, problemorientiertes Lernen und Handeln, fächerübergreifender Unterricht, Wissen erwerben und überprüfen in der Anwendung, Aufhebung der Isolierung von schulischem und außerschulischem Lernen, Produktorientierung (sinnlich wahrnehmbares Ergebnis von Unterricht, an dem sich die intendierten Lernziele überprüfen lassen, was eine herkömmliche Notengebung überflüssig macht). In einem historischen Überblick versucht Nelson Bossing 1942 die auseinanderlaufende Entwicklung der »Projektmethode« zu einer »einheitlichen Definition des Begriffs« zurückzuführen und arbeitet als »gemeinsame Momente, die das Projekt von anderen Methoden abzuheben scheinen«, vier Punkte heraus: »Erstens stimmen alle darin überein, daß es eine Aufgabe enthalten muß. Zweitens muß die Aufgabe einen größeren wichtigen Arbeitsvorgang umfassen. Drittens ist charakteristisch die Verantwortung des Schülers für die Planung und Ausführung der Arbeit. (...) Und schließlich muß das Projekt eine auf die Lösung einer Aufgabe gerichtete praktische Tätigkeit darstellen« (Bossing 1942, 128). Konsens schien über den Ablauf des Projektverfahrens zu bestehen, der meist wie folgt beschrieben wird: »Zielsetzung (purposing), Planung (planning), Ausführung (executing), Beurteilung (judging)«.

Nach dem Zweiten Weltkrieg spielt die »Projektmethode« in den USA keine wesentliche Rolle mehr, was vermutlich mit der primär wissenschaftsorientierten Curriculumentwicklung seit 1957 (»Sputnikschock«) und dem sprunghaften Anstieg der Unterrichtstechnologie zusammenhängt. Bei kostspieligen und aufwendig programmierten Unterrichtseinheiten oder langwierig entwickelten Curricula, als »multi-media-packages« produziert und planmäßig implementiert, ist kein Raum für die Eigeninitiative von Schülern und Lehrern. Eine Gegenbewegung zu dieser technologischen Schulreform bildet die Free-School-Entwicklung in den USA.

In Deutschland sind Vorstellungen von Projektarbeit überwiegend im Bereich der »Volksschule« während der zwanziger und dreißiger Jahre entwickelt worden: einmal ausgehend von B. Ottos Konzept des fächerübergreifenden »Gesamtunterrichts« und zum anderen von dem durch O. Haase u. a. entwickelten »Vorhaben«. Seit der Übersetzung von Deweys und Kilpatricks »Projekt-Plan« (1935) wurden deren Überlegungen mitrezipiert. Elemente des Projektunterrichts finden sich auch bei H. Gaudig (Selbsttätigkeit des Schülers / Zurücknahme der Lehreraktivität) oder G. Kerschen-

steiner und F. Karsen (produktorientiertes Arbeiten). Aus der Vielzahl dieser Ansätze entstanden eine Reihe von »Mißdeutungen« und »Verwechslungen« (K. Odenbach), eine begriffliche Unschärfe und »verwirrende Vieldeutigkeit« (H. Stubenrauch), die die Diskussion des Projektunterrichts noch heute bestimmen. Nach dem Zweiten Weltkrieg begann eine intensivere Auseinandersetzung über Projektunterricht erst wieder im Zusammenhang mit der Entstehung von Gesamtschulen Ende der sechziger Jahre und der Forderung und ersten Versuchen von *Projektstudium* infolge der Studentenbewegung. Auffallend dabei ist, daß Projektunterricht in den Versuchsanträgen der Gesamtschulen oder neuen Bildungsplänen vorwiegend für die Lernbereiche *Gesellschaftslehre / Politik* und *Polytechnik* gefordert wird, kaum jedoch für die traditionellen Leistungsfächer der Schule (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften), d. h. für den heterogenen Kernunterricht, nicht aber für die Fachleistungskurse. Der Verdacht liegt nahe, daß die Funktion von Projektunterricht im Kernbereich zum »demokratischen« und »sozialintegrativen« Alibi einer verschärft differenzierenden Leistungsschule werden könnte.

II. Projektorientierter Unterricht

Dem Projektansatz im Rahmen des öffentlichen Schulwesens stehen erhebliche Schwierigkeiten entgegen, die bedingt sind durch die Schulorganisation (z. B. Klassen-, Stunden-, Fächereinteilung), die Ritualisierung schulischen Lehrens und Lernens, die Trennung von schulischem und außerschulischem Lernen, die oft mangelhafte Ausstattung der Schulen (z. B. mit Druckmaschinen, Film- und Fernsehausrüstungen), durch überlieferte Erwartungen der Gesellschaft an die Schule, die sich im Verhalten und den Einstellungen von Lehrern, Schülern, Eltern und Schulaufsicht reproduzieren (z. B. bestimmte Formen von Leistungserwartungen). Wir wollen deshalb von projektorientiertem Unterricht sprechen, um damit anzudeuten, daß ein optimaler, alle Dimensionen des Projektansatzes umfassender Unterricht kaum realisierbar ist – meistens nur Reduktionsformen. Dabei handelt es sich – entgegen einem weitverbreiteten Gebrauch, von *Projektmethode* zu sprechen – um keine Unterrichtsmethode, die sich wie andere Methoden beliebig einsetzen ließe, sondern letztlich um eine andere Art von Unterricht, der sich aus den Zielsetzungen einer demokratischen (nicht-technokratischen) Schule und einem demokratischen (nicht-hierarchischen) Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden herleitet. Erreichbar ist ein solcher Unterricht nur in längeren reflektierten Lehr- und Lernprozessen eines (meta-)kommunikativen Unterrichts. Zentraler Punkt eines so verstandenen projektorientierten Unterrichts ist die Zielsetzung der »*Selbstorganisation der Lerngruppe*«: Unter projektorientiertem Unterricht soll deshalb eine Organisationsform schulischen Lernens verstanden werden, die den Schülern Mit- und Selbstbestimmung ermöglicht bei der Wahl der Inhalte und Unterrichtsthemen, Festlegung der Unterrichtsziele, Bestimmung der Methoden bei der Durchführung, Erarbeitung der Probleme und Ergebnisse, Beurteilung der geleisteten Arbeit. Aus einem bisher weitgehend lehrerzentrierten Unterricht wird ein schülerzentrierter: die *Rolle des Lehrers* verändert sich hierbei, er tritt zurück, verhält sich eher informierend, beratend, anregend, kooperierend und koordinierend, während bei der Lerngruppe Selbständigkeit und Selbsttätigkeit zunehmen. Anstelle des vorwiegend rezeptiven und reproduzierenden Lernens entwickeln sich Formen aktiven und *bewußten Lernens*. Eigenerfahrungen und in Auseinandersetzung mit der Gruppe gemachte Erfahrungen sind intensiver, verstärken Motivation. Die Themen

eines solchen Unterrichts werden von der Situation und den Interessen der Schüler mitbestimmt, sollten tendenziell exemplarisch auf relevante Bereiche bezogen sein, problemorientiert und nicht eingengt vom traditionellen Fächerkanon. Aus der Geschichte des Projektunterrichts ist ablesbar, welche entscheidende Rolle dabei einem gemeinsam erarbeiteten Ergebnis zukommt, an dem sich sinnfälliger als in Tests oder Noten, Erfolg und Mißerfolg der Arbeit ablesen lassen und Leistung als etwas Befriedigendes und Sinnvolles erscheinen kann, oder im Falle des Scheiterns Anlaß zu kritischer Reflexion über die Bedingungen des Nichtgelingens werden kann. Damit eng in Zusammenhang steht die Aufhebung der Isolation schulischen Lernens und die Verbindung zur außerschulischen Realität der Lebenswelt der Schüler und der gesellschaftlichen Umwelt.

III. Projektstudium

Aus ähnlichen Begründungszusammenhängen wie im Bereich der Schule wird auch an den Hochschulen, vor allem in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften die Einführung des »Projektstudiums« oder »projektorientierten Studiums« (E. Becker) gefordert. Erste Versuche der »Lehrerbildung durch Projektstudium« werden im Bremer Reformmodell und in Göttingen erprobt. Ausgangspunkt für diese Versuche ist u. a. die Kritik an der unzusammenhängenden punktuellen Vermittlung von Wissensfragmenten der verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Bereiche, die Praxisferne bisheriger Hochschulausbildung und die isolierte Arbeitsweise der Studenten. Konstituierende Momente eines projektorientierten Studiums sind deshalb:

kooperative Planung, Durchführung und Reflexion der einzelnen Vorhaben (Projekte),

Verbindung von Theorie und Praxis (praxisbezogenes Studium),

interdisziplinäre Anlage der Projekte (Aufhebung der Trennung zwischen den Fachbereichen je nach Problemstellung),

problembezogenes Arbeiten,

forschendes Lernen.

Ob die damit verbundenen Erwartungen vor allem einer veränderten besseren Berufspraxis einlösbar sind, wird man erst nach einer Auswertung der Versuche beurteilen können.

PETER BONN

→ Curriculum – Didaktik, Gesamtschule, Hochschuldidaktik, Methode, Selbsttätigkeit, Theorie–Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Allgemeine Literatur zum Projektunterricht: Bonn, P.: Selbstorganisation der Lerngruppe im medienunterstützten Projektunterricht. In: Beiträge zur Bildungstechnologie. 1 (1972) 3, S. 55–59. *Bossing, N.*: Progressive methods of teaching. 1942. Deutsch in: Geißler, G. (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. 8. Aufl. Weinheim: Beltz 1970, S. 123–140. *Dewey, J., W. H. Kilpatrick*: Der Projektplan – Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau 1935. *Friedrichs, G.*: Das Projekt im politischen Unterricht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 60 (1964) 11, S. 834–843. *Fruhmann, Th.*: Die Projektmethode. In: Pädagogische Provinz. 10 (1956) 7, S. 369–379. *Geißler, G.* (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. 8. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970. *Greinert, W.-D.*: Pro-

jektmethode und politischer Unterricht. In: Die Berufsbildende Schule. 19 (1967) 2, S. 96–104. Odenbach, K.: Das Vorhaben. In: Odenbach: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig: Westermann 1961, S. 154–166. Stubenrauch, H.: Projekt-methode. In: Stubenrauch: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München: Juventa Verl. 1971, S. 166–173. Zimmer, J., H. Rademacker: Modellschule Solingen. In: Kursbuch. 24, 1971, S. 154–179.

Beispiele für projektorientierten Unterricht: Collings, E.: An experiment with a project curriculum (Typhus-Projekt). New York 1923. Deutsch in: Dewey, J., W. H. Kilpatrick: Der Projektplan. Weimar: Böhlau 1935, S. 180–189. Freise, G.: Naturwissenschaften und Allgemeinbildung. In: Die Deutsche Schule. 64 (1972) 3, S. 170–178. (Hinweise auf naturwissenschaftliche Projekte). Klafki, W. (Hrsg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf: Bagel 1970 (Arbeitslehre/Polytechnik). *Projektarbeit.* In: Kunst u. Unterricht. (1971) 14, S. 21–39. (Beschreibung von Filmprojekten/Visuelle Kommunikation). Schlotthaus, W.: Projekt-orientierter Deutschunterricht. Ein Vorschlag für die Orientierungsstufe. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 25 (1973) 2, S. 75–84. (Deutschunterricht). Schnell, H.: Das Projekt »Rhein-Main-Gebiet« in den Klassen 5 und 6 der Gesamtschule Bockenheim-Süd. In: Gesamtschule. 3. (1971) 4, S. 34–40. (Gesellschaftslehre/Politische Bildung). Schweingruber, R.: Die Projektmethode – ein Beitrag zur Schulreform? In: Schweizerische Lehrerzeitung. 116 (1971) 5, S. 172–175. (Biologie).

Projektstudium: Becker, E.: Zur Projektorientierung des Lehrerstudiums. In: Neuordnung der Lehrerbildung. Hrsg. von der GEW in Hessen. Frankfurt/M. 1972, S. 85 bis 95. Berndt, E.-B. (u. a.): Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Reinbek: Rowohlt 1972. = rororo Sachbuch. 6782. *Göttinger Kollektiv:* Lehrerbildung durch Projektstudium. Reinbek: Rowohlt 1973. = rororo-Taschenbücher. Politische Erziehung. Bd 6799. *Lehrerbildung an der Uni Bremen – Dokumentation.* In: betrifft: erziehung. 4 (1971) 9, S. 19–47.

Psychoanalyse

Sigmund Freud (Ges. W., ab 1940) entwickelte die Psychoanalyse als eine methodisch geregelte verbale Psychotherapie, weil die naturwissenschaftlich orientierte Medizin keinen Zugang zu Leiden fand, an deren Entstehen »Reminiszenzen«, problematisch verarbeitete Erlebnisse, und nicht allein organisch-pathologische Prozesse beteiligt waren. In den Augen ihres Gründers wurde Psychoanalyse 1. zum Namen »eines Verfahrens zur Untersuchung seelischer Vorgänge, welche sonst unzugänglich sind, 2. einer Behandlungsmethode neurotischer Störungen, die sich auf diese Untersuchung gründet, und 3. einer Reihe von psychologischen, auf solchem Wege gewonnenen Einsichten, die allmählich zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenwachsen«.

Angelpunkt der älteren psychoanalytischen Theorie ist die dualistische Triebtheorie; über den einen Trieb, die Libido (Sexualtrieb), konnte man sich allerdings besser orientieren als über den anderen, von Freud postulierten Trieb, den Aggressionstrieb. Aus der gesellschaftlichen Bearbeitung der Triebwünsche im Rahmen der Beziehungen zu den primären Liebesobjekten ergeben sich psychische Strukturen und Funktionen. Auf dieser theoretischen Basis und der klinischer Erfahrung erarbeitete die Psychoanalyse eine Entwicklungspsychologie, die an Reifungsprozessen der Sexualität (oral, anal, phallisch, Latenzzeit, genital) orientiert ist (Erikson 1957, Spitz 1967), sowie eine Theorie der psychischen Struktur (Es, Ich, Über-Ich), die in jüngerer Zeit ergänzt wurde (Selbst, Ich-Ideal). Das Es repräsentiert das stammesgeschichtliche Erbe, die Dyna-

mik der Triebe sowie das aus dem Bewußtsein Verdrängte. Das Über-Ich steht für die verinnerlichten, heteronom bleibenden gesellschaftlichen Normen. Unter Selbst versteht man die bewußten Anteile des Ich, unter Ich-Ideal die psychische Repräsentanz des Erbes des infantilen Narzißmus und das Gegenstück zum heteronomen Über-Ich: so möchte man sein. Dem Strukturmoment Ich fällt die Vermittlungsaufgabe in diesem dynamischen Feld zu, die es entweder mit Hilfe des Bewußtseins und realer Arbeit und/oder mittels einer Reihe von Operationsweisen, der Abwehrmechanismen (Verdrängung, Repression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Projektionen u. a.) bewältigt. In prekären Konfliktsituationen werden Aspekte der an der Interaktion beteiligten Momente entstellt und nicht adäquat im Bewußtsein repräsentiert. Auf diese Weise bleibt das Ich zwar funktionsfähig; zugleich wird allerdings der Handlungsspielraum wegen inadäquater Repräsentanzbildung in je spezifischer Weise eingeschränkt. Den psychosexuellen Entwicklungsstufen werden spezifische Abwehrmechanismen zugeordnet. Die Theorie der Abwehr wurde erst von der Ich-Psychologie systematisch (Hartmann 1972) erarbeitet, die sich mit dem Funktionalisieren des Ich als psychischer Struktur befaßte; die ältere Es-Psychologie begriff zunächst nur das Verdrängte, das Unbewußte, als ihren Gegenstand, noch nicht das verdrängende Ich (Brenner 1955).

Skandalon der Psychoanalyse war, daß sie die Entstehung psychischer Strukturen, insbesondere des Über-Ich (und seines bewußten Anteils, des Gewissens) genetisch und funktional mit dem zweiphasigen Ansatz der Libidoentwicklung, der infantilen Sexualität bis zur Latenzzeit, in Zusammenhang brachte. Auch neuere Entwicklungen der Psychoanalyse zu einer materialistischen Interaktionstheorie (Lorenzer 1973) halten an dieser Verschränkung von Sexualität und Soziabilität fest, wenngleich heute hervorgehoben wird, daß mit den Formen gesellschaftlicher Arbeit auch die Formen primärer und sekundärer Sozialisation und demzufolge psychische Strukturen und Interaktionsweisen sich ändern (Horn 1972, Lorenzer 1972, Mitscherlich 1963). Das hat auch die psychoanalytische Ethnologie gezeigt (Parin u. a. 1971).

Die Quintessenz psychoanalytischer Wissenschaft und ihrer therapeutischen Methode ist – in aufklärerischer Absicht – der Umgang mit dem unbewußt Gewordenen, mit jenen in aller Regel von den Betreffenden als heteronom empfundenen Verhaltensanteilen (den Symptomen), die dem Abgewehrten entspringen: in prekären Situationen werden als gefährlich empfundene Anteile »verdrängt«, sie werden »unbewußt«. Das Abgewehrte kehrt jedoch wieder in Form psychosomatischer und anderer Symptome, als Fehlleistung, im Traum. Die bekannteste Konfliktsituation soll in einer modernen Version skizziert werden: In der primären Sozialisation treten aufgrund der vom Kind gewünschten sexuellen Beziehungen zum gegengeschlechtlichen Elternteil Interessenkonflikte auf, deren Modell der ödipale Konflikt ist. In diesem Kontext ergeben sich für das Kind – im einfacheren Fall des Jungen – beängstigende Phantasien, Kastrationsängste, weil es die Strafe des Vaters für seine Wünsche, die Mutter zu besitzen, fürchtet. Es will seine Unversehrtheit und die positive Beziehung zu den Eltern zugleich erhalten und paßt sich in seinem Selbstverständnis daher deren Forderungen an. Indem es Verhaltensnormen verinnerlicht, übernimmt es wichtige Aspekte der äußeren sozialen Kontrolle selber: Ein Über-Ich wird gebildet. Je heftiger und dramatischer – und sei es nur in der Phantasie – dieser Konflikt verläuft, desto mehr Momente der negativen Seite der Beziehungen zu den Eltern werden aus dem Bewußtsein verdrängt. Wir wissen aus der Forschung über den autoritätsgebundenen Charakter, wie

stereotyp gut die Beziehung vom autoritativ erzogenen Sohn zu seinem Vater geschildert wird. Der Haß gegen den Vater, auch die Angst vor ihm und viele andere gefährlich erscheinende Beziehungsaspekte werden »abgewehrt«, aus der Kontinuität des Erfahrungszusammenhanges ausgeschieden. Dieses Verdrängen aus dem Bewußtsein ist eine Abwehr des auf Selbsterhaltung bedachten Ich. Innere Spannungen wie die in sozialen Beziehungen sollen auf diese Weise gemindert werden. Aber dieser Rückzug von problematischen Aspekten der durch die eigene Lebenspraxis mitkonstituierten Realität ist nur ein scheinbarer, nur einer für das betroffene Bewußtsein. Der Haß gegen den Vater kann wiederkehren als Haß auf andere Personen, er wird verschoben. Dem Erwachsenen, der so abwehrt, erscheint die Beziehung zum Vater unproblematisch, aber er hat womöglich eine unerträgliche Beziehung zu seinem Chef, den er fälschlicherweise nur in negativem Licht sieht (Horn 1967). Lorenzer (1970a) hat diese Zerstörung der Kontinuität des Erfahrungszusammenhangs »Sprachzerstörung« genannt, denn die je typischen Selbstbeschränkungen des Bewußtseins schlagen sich im sprachlichen Ausdruck nieder: Das Bild des Vaters und das des Chefs sind in der Phantasie vermischt. Wenn vom bösen Chef die Rede ist, wird der dementsprechende Anteil des Vaters gemeint. Es entwickelt sich also eine Privatsprache, die nicht ohne weiteres verständlich ist und partiell zur »Pseudokommunikation« führt (Lorenzer 1970b): Bewußte und unbewußte Anteile der Szene weisen auseinander. Die Lebenspraxis eines Menschen, dessen Selbstverständnis derart eingeschränkt wurde, ist dementsprechend behindert. Diese Behinderungen können aufgehoben werden, wenn im Prozeß der psychoanalytischen Therapie die Kontinuität des Bewußtseins rekonstruiert wird (Lorenzer 1970a).

Diese Kritik der Privatsprache in der analytischen Situation vermittelt »szenischen Verstehens« (Lorenzer 1970a), der Übertragungs- und Gegenübertragungssituation und der Analyse des Widerstands ist also keine Anpassungstherapie (so Kursbuch 29), sondern der Versuch, den Patienten von lebensgeschichtlich entstandenen Verzerrungen seines Bewußtseins und daraus hervorgehender umgangssprachlicher Pseudokommunikation zu befreien, damit er nur willentlich und ihm bekannte Wünsche in die öffentliche Diskussion einbringt (Dahmer u. a. 1973; Muck u. a. 1974). Die psychoanalytische Sozialpsychologie hatte insbesondere in der Faschismuskritik zeigen können, daß ein primärer Krankheitsgewinn (die Flucht aus einem unerträglichen psychischen Konflikt – Haß auf den Vater als Rivalen – in ein Symptom: Projektion des eigenen Hasses auf andere und der daraus resultierende Verfolgungswahn) sich mittels eines sekundären Krankheitsgewinns (der gesellschaftlichen Billigung und Organisation der zunächst privaten Psychopathologie) stabilisiert: Aufgrund des aus sozialstrukturellen Gründen weitverbreiteten autoritativen Erziehungsstils konnten die Organisatoren des Antisemitismus die in psychische Struktur und Dynamik eingegangene Herrschaft politisch zur Festigung dieser Herrschaft verwerten (Horkheimer 1936, Horn 1972b, 63–97).

Dieses sozialwissenschaftliche Potential der Psychoanalyse (Lorenzer u. a. 1971) läßt sich freilich erst entfalten, wenn einige methodologische Fragen geklärt sind, vor allem der Widerspruch zwischen der hermeneutischen Praxis der Psychoanalyse und ihrem naturwissenschaftlichen Selbstverständnis (Lorenzer 1973), sowie ihr Verhältnis zu anderen Sozialwissenschaften (Adorno 1955; Lorenzer u. a. 1971). Für Freud blieb Psychoanalyse stets Naturwissenschaft (Rapaport 1959); Soziologie war im expliziten Selbstverständnis nur angewandte Psychoanalyse. In dem Maße, wie allerdings die

psychoanalytische Therapie die Resultate historischer Veränderungen auf ihrem ur-eigensten Gebiet in Gestalt historisch neuer psychischer Strukturen und Krankheits-formen entdeckte (Horn 1972a) und der Ödipuskomplex nur als der Kernkomplex der bürgerlichen Epoche sich zeigte (Reiche 1972), kam der historische Kern dieser historisch-systematischen Psychologie zutage. In der methodologischen Diskussion der Sozialwissenschaften (Habermas 1968) konnte sie deshalb auch als Demonstrations-gegenstand für die Überwindung der alten Dichotomie zwischen nomothetischen und ideographischen Wissenschaften dienen. Aus dieser Perspektive erscheint Psychoana-lyse heute als eine historisch-kritische Theorie des Subjekts (Horn 1972b, Lorenzer 1972), die spezifische Niederschläge gesellschaftlicher Herrschaft in der psychischen Strukturbildung als Folge gesellschaftlicher Bearbeitung »eigner Natur« (Marx) nach-weist und aufheben will. Der praktische Wert psychoanalytischer Sozialpsychologie (Mitscherlich/Muck 1969) liegt also nicht auf therapeutischer Ebene, sondern in der Kritik der Sozialstruktur und im Bereich der Prophylaxe. Allerdings ist diese Sozial-psychologie auf die klinische Erfahrung der Psychoanalyse angewiesen. Hier liegen auch die Aufgaben einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik und Sozialisations-theorie (Bernfeld 1925, 1969; Bettelheim 1971; Bittner 1967; Fornari 1970; A. Freud 1956; A. Freud/Burlingham 1971; Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik 1926 bis 1937), die einen gewissen Einfluß auf die antiautoritäre Erziehung hatte. Psycho-analyse kritisiert, was unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen aus den Men-schen zuinnerst wird. Sie tritt – obgleich Psychoanalyse vom dogmatisierten »Diamat« so mißverstanden wird – nicht in Konkurrenz zum historischen Materialismus, son-dern ist dessen Ergänzung und Kritik (Dahmer u. a. 1973) im Sinne einer »nicht-sub-jektivistischen Theorie des Subjekts« (Garaudy). Kritisiert jener die bürgerliche Pro-duktionsform als gesellschaftliche Aneignung äußerer Natur, so kritisiert Psychoana-lyse die Fehlentwicklungen bei der gesellschaftlichen und individuellen Aneignung »eigner Natur«. In einer kritischen Gesellschaftstheorie sind historischer Materialis-mus und Psychoanalyse aufeinander verwiesen.

Zwar sind theoretisch noch viele Probleme der Umsetzung von Formen der Arbeit in Formen der Interaktion zu lösen (Lorenzer 1972); auch konnten noch keineswegs alle Wirkungsfunktionen psychoanalytischer Therapie geklärt werden. Dennoch ist heute weitgehend akzeptiert, daß psychoanalytische Therapie auf der individuellen Ebene von spezifischen Momenten lebensgeschichtlich entstandener Heteronomie befreien und als kritische Theorie des Subjekts zeigen kann, wie gesellschaftliche Herrschaft in den Menschen sich blind reproduziert.

KLAUS HORN

→ Aggression, Entwicklungspsychologie, Gruppe – Gruppendynamik, Kritische Theo-rie, Materialismus, Sozialisation.

LITERATUR

- Adorno, Th. W.: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: Sociologica 1. Hrsg. im Auftr. des Instituts für Sozialforschung von Th. W. Adorno und W. Dirks. Aufsätze, M. Horkheimer zum 60. Geburtstag gewidmet. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1955, S. 11–45. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 1. Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, (1925). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. Bernfeld, S.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Hrsg. von L. v. Werder u. R. Wolff. Bd 1–3. Darmstadt: März Verl. 1969. Bettelheim, B.: Die Kinder der Zukunft. Gemeinschaftserziehung als Weg einer neuen Päd-

agogik. Wien, München, Zürich: Molden 1971. Bittner, G.: Psychoanalyse und soziale Erziehung. München: Juventa Verl. 1967. Brenner, Ch.: Grundzüge der Psychoanalyse (1955). Frankfurt/M.: Fischer 1967. Dahmer, H., Th. Leithäuser, A. Lorenzer, K. Horn, U. Sonnemann: Das Elend der Psychoanalysekritik (Beispiel Kursbuch 29). Subjektverleugnung als politische Magie. Frankfurt/M.: Athenäum Verl. 1973. Erikson, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. Zürich, Stuttgart: Pan Verl. 1957. Fornari, F.: Psychoanalyse des ersten Lebensjahres. Frankfurt/M.: Fischer 1970. Freud, A., D. Burlingham (u. a.): Heimatlose Kinder. Zur Anwendung psychoanalytischen Wissens auf die Kindererziehung. Frankfurt/M.: Fischer 1971. Freud, S.: Gesammelte Werke. Bd 1–18. London, Frankfurt/M.: Imago-Fischer 1952–1968. Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1968. = edition suhrkamp. Bd 287. Hartmann, H.: Ich-Psychologie. Studien zur psychoanalytischen Theorie. Stuttgart: Klett 1972. Horkheimer, M. (Hrsg.): Studien über Autorität und Familie. Paris: Alcan 1936. Horn, K.: Dressur oder Erziehung, (1967). Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 199. Horn, K. (Hrsg.): Gruppendynamik und der »subjektive« Faktor (1972 a). Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 538. Horn, K.: Psychoanalyse – Kritische Theorie des Subjekts, (1972 b). Aufsätze 1969–1972. 2. Aufl. Amsterdam: de Munter 1973. (Raubdruck). *International Journal of Psychoanalysis*. London 1918 ff. Kursbuch 29: Das Elend der Psyche. T. II: Psychoanalyse. Berlin: Wagenbach 1972. Laplanche, K., K. B. Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. Lorenzer, A.: Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970 a. Lorenzer, A.: Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970 b. = edition suhrkamp. Bd 393. Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. Lorenzer, A.: Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder Sprache und Interaktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 572. Lorenzer, A., H. Dahmer, K. Horn, K. Brede, E. Schwanenberg: Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 454. Mitscherlich, A.: Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. München: Piper 1963. Mitscherlich, A., M. Muck: Der psychoanalytische Ansatz in der Sozialpsychologie. In: Handbuch der Psychologie. Bd 7, 1. Göttingen: Hogrefe 1969, S. 108–132. Muck, M., R. Klüwer, K. Schröter, K. Kennel, U. Eberenz, K. K. Horn: Information über Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974. Parin, P., F. Morgenthaler, G. Parin-Matthéy: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. *Psyche*. Eine Zeitschrift für Tiefenpsychologie und Menschenkunde in Forschung und Praxis. (Ab 20 (1966) ff.): Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen. Stuttgart. 1 (1947/48) ff. Spitz, R. A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart: Klett 1967. Rapaport, D.: Die Struktur der psychoanalytischen Theorie, (1959). Versuch einer Systematik. Stuttgart: Klett 1961. Reiche, R.: Ist der Oedipuskomplex universell? In: Kursbuch 29. Das Elend mit der Psyche. T. 2: Psychoanalyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972, S. 159–178. *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*. Stuttgart, Berlin, Zürich. 1 (1926/27) ff.

Qualifikation – Qualifikationsstruktur

I. Der begriffsgeschichtliche Wandel von ›Bildung‹ zu ›Qualifikation‹

Der Begriff der Qualifikation ist erst im Laufe des letzten Jahrzehnts zu einer zentralen Kategorie der bildungstheoretischen und -politischen Diskussion geworden. Als historischer Begriff ergänzt er bzw. löst er gewissermaßen den klassischen Bildungsbe-

griff ab, und damit deutet sich gleichzeitig eine gleichsam realistische Wendung in der Bildungstheorie an, die ihren Niederschlag sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Curriculumentwicklung in deren *verstärkter Orientierung auf ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf* findet. War für das klassische Konzept von Bildung, wie es für die deutsche Gesellschaft und ihre Bildungsinstitutionen im Neuhumanismus entwickelt und politisch durchgesetzt worden ist, ein *Persönlichkeitsideal* konstitutiv, so kennzeichnet den Begriff der Qualifikation seine *Bezogenheit auf gesellschaftliche Arbeit*. Die begriffliche Unterscheidung von Bildung und Qualifikation als Aufweis eines Wandels im Bildungsdenken dieser Gesellschaft darf nicht in der Weise mißverstanden werden, als ob nicht schon immer innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft die tatsächliche Ausbildungspolitik – zumal diejenige, die sich auf die große Mehrheit der Lohnabhängigen bezog – von den wirklichen Anforderungen und Interessen des Produktionsprozesses und der über ihn verfügenden Klasse her bestimmt gewesen wäre; die Geschichte des Volksschul- und Berufsausbildungswesens weist diese Abhängigkeit eindeutig aus. Nur gehörte es – und tut es teilweise immer noch – zum Bildungsselbstverständnis der bürgerlichen Gesellschaft, diese Abhängigkeit systematisch aus dem Bildungsbegriff auszublenden, womit Bildung und Bildungstheorie die Funktion einer ideologischen Überhöhung der Realität erfüllen konnte. Der im Qualifikationsbegriff angelegte Bezug auf Arbeit, der als ausbildungspolitische Orientierung der zunehmenden Vergesellschaftung der Produktion wie auch in deren Gefolge der Reproduktion der Arbeitskraft geschuldet ist, macht mit Notwendigkeit die herkömmliche Bildungsideologie obsolet. Der an ihre Stelle tretende Bezug auf Arbeit erscheint zwar zunächst als eine Ausbildungskonzeption von höherem Realitätsgehalt, ist aber deswegen nicht schon ideologiefrei, sondern kann leicht nur eine neue, dem Stand der Produktivkräfte eher entsprechende Form von Ideologie inauguriert, indem er den ökonomischen Bedarf und die vorfindliche Arbeitsteilung als quasi »natürliche« und »sachnotwendige« Legitimationsgrundlagen der Bestimmung von Qualifikationen hypostasiert.

II. Der Qualifikationsbegriff

Qualifikation kann definiert werden als *Arbeitsvermögen*, als die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen; Qualifikation bedeutet somit die an das arbeitende Subjekt gebundenen Voraussetzungen des Produktions- und Reproduktionsprozesses. Der Begriff der Qualifikationsstruktur soll im folgenden nichts anderes bedeuten als die in sich nach Maßgabe der gesellschaftlichen Arbeitsteilung strukturierte Gesamtheit der zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Reproduktion erforderlichen Arbeitsvermögen, die man bisher zumeist als *Berufsstruktur* beschrieben hat (vgl. dazu etwa Janossy 1966, 223 ff.). Der hier vorgeschlagene Begriff der Qualifikation ist einerseits enger als der traditionale Bildungsbegriff, dessen ideologische Ausrichtung auf konsumptive, nicht arbeitsbezogene Kultur ihm fehlt; er ist andererseits weiter gefaßt als die der herkömmlichen Berufspädagogik zugrundeliegenden Begriffe der Fähigkeiten und Fertigkeiten, da er nicht allein auf die je spezifischen unmittelbaren Anforderungen einer bestimmten Arbeit abstellt, sondern auch die Momente der Erhaltung und Weiterentwicklung der Arbeitskraft wie auch die Bedingungen des Austauschs mit umfaßt, die als die allgemeinen Bedingungen der Arbeit nicht von der je konkreten Tätigkeit ge-

löst werden dürfen. Damit umfaßt der Qualifikationsbegriff sowohl die politisch-ökonomische und soziale als auch die intellektuelle, affektive und sensomotorische Dimension von Arbeit.

Der Qualifikationsbegriff ist also einerseits in bezug auf die Anforderungen, die die einzelne Arbeitskraft erfüllen muß, von den Funktionen im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit her, andererseits von den an das Subjekt gebundenen, durch formalisierte und informelle Ausbildungsprozesse angeleiteten Aneignungsweisen von Arbeitsfähigkeit her bestimmt. Gemäß der spezifischen Arbeitsteiligkeit in der bürgerlichen Gesellschaft fallen Definition von Anforderungen und deren Vermittlung auseinander. Hier soll im folgenden nur die eine Seite, die der Definition von Qualifikationsanforderungen weiter behandelt, hingegen die Vermittlungsproblematik ausgespart werden (zum Zusammenhang beider Aspekte vgl. unter den neueren Veröffentlichungen Volpert 1973 und Kirchner u. a. 1973). Ohne die Vermittlungsprobleme damit gering zu schätzen, scheint diese Akzentsetzung gerechtfertigt, weil im Regelfall auf lange Sicht nur solche Qualifikationen überhaupt eine Vermittlungschance haben, die einsetzbar sind und die eine funktionale Entsprechung in der Arbeit haben.

III. Zur inhaltlichen Bestimmung von Qualifikation und Qualifikationsentwicklung

Der konstitutive Bezug auf gesellschaftliche Arbeit macht deren Formbestimmtheit als Lohnarbeit einer kapitalistischen Produktionsweise auch zum Ausgangspunkt der inhaltlichen Bestimmung von Qualifikationen und Qualifikationsentwicklung. Da die menschliche Arbeitskraft im Kapitalismus als Ware fungiert, ist sie durch die Doppelnatur der Ware bestimmt, nämlich Gebrauchswert und Tauschwert, konkret-nützlich Ding und abstrakter Träger von Wert zugleich zu sein. Wie dem Arbeiter seine Arbeitskraft in erster Linie als Mittel dient, durch dessen Verkauf an das Kapital er seine Subsistenzmittel sicherstellen kann – gleichgültig durch welche konkret-nützliche Tätigkeit er das letztlich tut, so dient auch seine Qualifikation, also das qualitativ spezifizierte Arbeitsvermögen, nicht in erster Linie ihm und seiner Selbstdarstellung, sondern demjenigen, der seine Arbeitskraft einsetzt: dem Kapitalisten. Altwater pointiert diesen Zusammenhang in dem Hinweis, »daß unter kapitalistischen Bedingungen die Qualifikation des Arbeitsindividuums nicht seine Qualifikation darstellt, sondern Qualifikation des Kapitals ist« (Altwater in: Altwater/Huisken 1971, 85). Um Mißverständnissen vorzubeugen: die Arbeitskraft bleibt natürlich Besitz des einzelnen Arbeiters zum ständig neuen Verkauf an den Kapitalisten, und insofern hat auch der Arbeiter ein Interesse an der Qualifikation; der Satz definiert die Weise, in der Arbeiter und Kapitalisten auf Qualifikation bezogen sind: der eine, der Arbeiter, im Sinne des Tauschwerts, im Interesse, seine Arbeitskraft so günstig wie möglich gegen Subsistenzmittel tauschen zu können, gleichgültig welche konkrete Ausformung die Qualifikation hat, sie muß ihn langfristig befähigen, seine Arbeitskraft austauschen zu können. Insofern hat der einzelne Arbeiter ein instrumentelles Qualifikationsbewußtsein, das jener von der Industriesoziologie vielfach konstatierte »instrumentellen Arbeitsorientierung« entspricht. Der andere, der Kapitalist, ist nicht weniger instrumentell im Sinne des Verbrauchswerts auf die Qualifikation der Arbeitskraft bezogen, er muß sie in einem konkreten Arbeitsprozeß, der die Basis der Verwertung seines Kapitals abgibt, anwenden können; dazu gehört nicht nur das Vermögen (die Fähigkeiten und Fertigkeiten) des Arbeiters, ein konkret-nützlich Ding herzustellen, sondern auch seine Fähigkeit und Bereitschaft, dies unter den historisch

spezifischen Bedingungen und in der besonderen Organisationsform kapitalistischer Lohnarbeit zu tun. Aus dieser gegensätzlichen Interessenskonstellation in bezug auf Qualifikation wird der politisch-ökonomische Charakter der Bestimmung von Qualifikation erhellt und wird deutlich, daß nicht durch technische Sachzwänge, sondern durch eine besondere Form der Produktion die Qualifikationsentwicklung bestimmt wird. Es wird zugleich deutlich, wie sehr Ausbildungs-(Qualifikations-)politik Bestandteil der Klassenauseinandersetzung ist. Das Interesse des Arbeiters an umfassenden Qualifikationen, die ihm neben unmittelbar arbeitsprozeßbezogenen Fähigkeiten auch eine Erkenntnis seiner eigenen Arbeitssituation und ihrer Veränderbarkeit ermöglichen, steht im Regelfall im Widerspruch zum Qualifikationsinteresse des Kapitals, das gerade solche Qualifikationen favorisieren muß, die eine bereitwillige Einordnung in den betrieblichen Produktionsprozeß begünstigen und die vorfindliche Arbeitsorganisation nicht in Zweifel ziehen. Freilich gehört es zu den ideologischen Verhüllungen der Lage der Arbeiter, daß das empirisch vorfindliche Qualifikationsinteresse der Arbeiter häufig auf die Aspekte des individuellen Tauschs beschränkt ist und damit eher auf umsetzbare, individuellen Vorteil versprechende Fähigkeiten für je konkrete Arbeit als auf die Erkenntnis der Klassenlage und der Bedingungen ihrer Überwindung abstellt.

Der hier angedeuteten ökonomischen Formbestimmtheit der gesellschaftlichen Arbeit folgt auch die bisherige Entwicklung der Qualifikationsstruktur. Sie hat sich bisher nach jenem Paradigma kapitalistischer Arbeitsteilung vollzogen, dem die Trennung von Kopfarbeit und Handarbeit konstitutiv ist und das Marx im ersten Band des »Kapital« wie folgt beschreibt: »Die geistigen Potenzen der Produktion erweitern ihren Maßstab auf der einen Seite, weil sie auf vielen Seiten verschwinden. Was die Teilarbeiter verlieren, konzentriert sich ihnen gegenüber im Kapital. Es ist ein Produkt der manufakturmäßigen Teilung der Arbeit, ihnen die geistigen Potenzen des materiellen Produktionsprozesses als fremdes Eigentum und sie beherrschende Macht gegenüberzustellen. Dieser Scheidungsprozeß beginnt in der einfachen Kooperation, wo der Kapitalist den einzelnen Arbeitern gegenüber die Einheit und den Willen des gesellschaftlichen Arbeitskörpers vertritt. Er entwickelt sich in der Manufaktur, die den Arbeiter zum Teilhaber verstümmelt. Er vollendet sich in der großen Industrie, welche die Wissenschaft als selbständige Produktionspotenz von der Arbeit trennt und in den Dienst des Kapitals preßt.« Diesem aus der Logik des Kapitalverwertungsprozesses abgeleiteten Entwicklungsschema ist die tatsächliche Entwicklung der Arbeitsteilung in der bürgerlichen Gesellschaft gefolgt und hat zu breiten *Dequalifizierungsprozessen* geführt, und sie scheint ihm auch in der gegenwärtigen Phase der hochmechanisierten und automatisierten Produktion noch zu entsprechen, in der die Anteile manueller Vorrichtungen abgenommen haben; diesen Schluß jedenfalls legen neuere industriesoziologische Analysen zwingend nahe.

Die Ergebnisse dieser Studien (vgl. dazu Kern/Schumann 1970; Baethge/Gerstenberger u. a. 1973) wie auch historische Längsschnittanalysen der Erwerbstätigenstruktur weisen für die Nachkriegszeit in der BRD (1950–1970) zwar einen rapiden technischen Wandel aus, zeigen aber gleichzeitig, daß die Entwicklung der Erwerbstätigenstruktur mit diesem technischen Wandel nicht Schritt hält. Zwar sind die Zahlen der sogenannten Hochqualifizierten (Berufe mit Hochschulabschluß) im Bereich der technischen, naturwissenschaftlichen, administrativen und pädagogischen Intelligenz kontinuierlich angestiegen; diese Berufsgruppen repräsentieren quantitativ aber nur

eine Minderheit von höchstens zwischen 10 % und 15 % der Gesamterwerbstätigen. Ihre quantitative Ausdehnung schlägt damit insgesamt wenig zu Buche. Der für den gleichen Zeitraum feststellbare Anstieg der Angestellten ist in seinen qualifikatorischen Auswirkungen ebenfalls nicht zu überschätzen, da innerhalb der Angestellten die Zahl der höherqualifizierten kaufmännisch-administrativen Tätigkeiten begrenzt ist und numerisch von den sogenannten unteren Angestelltentätigkeiten dominiert wird. Im Bereich der *Arbeitertätigkeiten*, die nach wie vor den Hauptanteil der Erwerbstätigen darstellen, weist die Erwerbstätigenstatistik eine relative Konstanz der Relationen zwischen qualifizierteren (Facharbeiterniveau) und weniger qualifizierten Arbeitern (un- bzw. angelernte Kräfte) aus und macht gerade für das letzte Jahrzehnt wieder ein deutliches Ansteigen der von der Berufsstatistik als »Jedermannstätigkeiten« ausgewiesenen Tätigkeiten deutlich, das die Annahme ihres tendenziellen Verschwindens widerlegt. Qualitative Daten aus empirischen Untersuchungen des technischen Wandels verschärfen die hier sichtbar werdenden *polarisierenden Tendenzen der Qualifikationsstrukturentwicklung* im Bereich der Produktion noch und zeigen, daß der technische Wandel in der gegenwärtigen Phase der Entwicklung der materiellen Produktivkräfte Konsequenzen sowohl der Verbesserung als auch der Entwertung von Qualifikationen zeitigt. Doch selbst in jenen Sektoren, in denen im Zuge der technischen Entwicklung neue, qualifizierte Verrichtungen entstehen, erhöht sich im Bereich der Arbeitertätigkeiten nur in wenigen Fällen das Qualifikationsniveau derart, daß es nicht auf der Basis der traditionellen Kenntnisse und Fertigkeiten von Facharbeitern bzw. durch recht kurzfristige Weiterbildung realisiert werden könnte. Zudem erhalten sich auch in diesen Produktionsprozessen gering qualifizierte Tätigkeiten, die häufig noch dazu einen recht großen Anteil an den entsprechenden Belegschaften ausmachen. Wenn für das Jahr 1964 eine Untersuchung (Stoß 1969 zit. nach Baethge u. a. 1973, Anhang, Tab. 14) zu dem Ergebnis kommt, daß 53,8 % aller Erwerbstätigen für die von ihnen ausgeübte Tätigkeit entweder keine Ausbildung oder nur eine betriebliche Einarbeitung benötigen, wird vollends deutlich, wie wenig der bisherige technisch-ökonomische Wandel eine Höherqualifizierung der Arbeitskraft induziert. Diese Aussage ist als empirische zu begreifen: sie besagt nicht, daß ökonomisch-technischer Wandel immer mit Dequalifizierungsprozessen verbunden sein mußte und daß es nicht politische Möglichkeiten zur Veränderung der angedeuteten Qualifikationstendenzen durch den bewußten Qualifikationskampf der Arbeiterklasse gäbe. Sie besagt aber sehr wohl, daß sich in dem betrachteten Untersuchungszeitraum in einer bestimmten kapitalistischen Gesellschaft, der BRD, die Qualifikationsentwicklung nach jener von Marx beschriebenen Dynamik der Arbeitsteilung und Rationalisierung tatsächlich vollzogen hat.

IV. Methodenprobleme der Erfassung der inhaltlichen Struktur der Qualifikationsentwicklung

Die aufgezeigte Tendenz der Qualifikationspolarisierung, die sich auf den unterschiedlichen Niveaus von Arbeit jeweils in spezifischer Weise zu reproduzieren scheint, sagt noch nichts über die inhaltliche Struktur von Qualifikationsveränderungen aus. Daß die Qualifikationen nicht in Begriffen des Anstiegens beschreibbar sind, bedeutet nicht, daß sie sich nicht ändern und daß es für die Ausbildungspolitik nicht wichtig wäre, den Charakter dieser Veränderung der Qualifikationen zu kennen. Die Erfassung dieser inhaltlichen Strukturveränderungen stößt auf Methodenprobleme, die

auch bereits die allgemeine Richtungsbestimmung der Qualifikationsentwicklung erschweren und die zugleich deutlich machen, wie sehr die bisherige bürgerliche Sozialwissenschaft die Probleme der Entwicklung der Arbeitskraft vernachlässigt hat. Erst in neuerer Zeit versucht man, auch in der BRD diesen Problemen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und neue Methoden der Qualifikationsforschung zu entwickeln. Die Mängel der bisherigen Forschungssituation sind vor allem durch folgende drei Punkte charakterisiert:

1. Die Entwicklung der Qualifikationsstruktur ist, sofern überhaupt, nur in Daten zur Veränderung von Berufen, nicht in qualifikationsspezifischen Daten zu rekonstruieren. Aufgrund der Inhomogenität der Gliederungsprinzipien der Berufsklassifikation und der Komplexität der in ihm vereinigten Qualifikationselemente, der Nicht-Identität von Berufsbegriff und Inhalt der von ihm bezeichneten Tätigkeit und des hohen Grades an Überschneidungen zwischen verschiedenen Berufen sind Verschreibungen in der Berufsstruktur qualifikatorisch nicht eindeutig zu interpretieren, da ohne qualitative Zusatzhebungen unklar bleibt, auf welche Teilqualifikationen die Umakzentuierung zurückgeht.

2. Es existiert keine branchenspezifische Berufsstatistik, die Auskunft über die Entwicklung der horizontalen (nach unterschiedlichen Berufen auf dem gleichen Niveau) und vertikalen (nach unterschiedlichem Niveau der Qualifikationen bei gleichem Beruf) Zusammensetzung der Arbeitskräfte eines Industriezweiges geben könnte.

3. Qualitative Veränderungen innerhalb einzelner Berufe sind statistisch kaum zu erfassen, da die Berufsbilder vielfach veraltet sind und die Anpassung an den realen Qualifikationsbedarf in einem Beruf zumeist betriebs- bzw. kammerbezirksspezifisch vorgenommen wird und damit nicht kontrollierbar ist.

Aussagen über inhaltliche Entwicklungstendenzen der Qualifikationsanforderungen sind wegen der genannten Mängel nicht im strengen Sinne repräsentativ zu machen, sondern nur anhand von mehr oder minder weit verallgemeinerbarer Einzeluntersuchungen in verschiedenen Arbeitsbereichen. Unter diesem Methodenvorbehalt lassen sich für die Struktur der Qualifikationen zwei politisch relevante Tendenzen aufweisen: 1. In bezug auf die gesellschaftliche Gesamtarbeiterschaft steigt der Anteil wissenschaftlicher Qualifikationen gemäß der zunehmenden Verwissenschaftlichung von Produktion und Reproduktion. 2. Im Bereich der ausführenden Arbeit, also für das Gros der Arbeiter und Angestellten, läßt sich eine Verlagerung von sogenannten »prozeßgebundenen« zu »prozeßunabhängigen« Qualifikationen konstatieren, wobei beide Begriffe nur unterschiedliche Grade der Transferierbarkeit der Qualifikation von einem konkreten Arbeitsprozeß auf einen anderen meinen. »Prozeßgebundene« Qualifikationen meinen somit solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die stark auf die technischen Erfordernisse eines konkreten Arbeitsprozesses zugeschnitten sind; »prozeßunabhängige« Qualifikationen meinen hingegen allgemeine Wissensvoraussetzungen und Verhaltensdispositionen wie Umstellungsbereitschaft, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Verantwortung, aber auch technische Intelligenz, technische Sensibilität, Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit.

MARTIN BAETHGE

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildung – Bildungstheorie, Bildungspolitik – Bildungsreform, Lehrling – Betriebliche Ausbildung, Politische Ökonomie, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Soziale Mobilität.

LITERATUR

- Altwater, E., F. Huiskens (Hrsg.): Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. 4. Aufl. Erlangen: Politladen 1973. = Politladen-Druck. Bd 1. Baethge, M., F. Gerstenberger (u. a.): Produktion und Qualifikation. Göttingen (SOFI-Ms.) 1973. Janossy, F.: Das Ende der Wirtschaftswunder. Wesen und Erscheinung der wirtschaftlichen Entwicklung. Frankfurt/M.: Verl. Neue Kritik 1966. Kern, H., M. Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Kirchner, J. H., W. Rohnert (u. a.): Arbeitswissenschaftliche Studien zur Berufsbildungsforschung. Ansätze zu einer interdisziplinären Forschungsstrategie. Hannover: Jänecke 1973. Lutz, B., J. Krugs (u. a.): Überlegungen zum Problem des »Bedarfs« an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose. In: HIS-Brief 10, 1970. Sieben Berichte. Kurzfassung der Ergebnisse. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. = Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels. Bd 1. Stooß, F.: Zum Ausbildungsstand der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland. In: IABBAVAV (Hrsg.) »Mitteilungen«. August 1969, Nr. 9, S. 734–761. Volpert, W.: Möglichkeiten und Probleme einer Handlungsstrukturanalyse industrieller Tätigkeiten. Berlin 1973.
- Zeitschrift: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Hrsg. vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Stuttgart. 1968 ff.

Randständigkeit – Kriminalität – Verwahrlosung

Zur Begriffsklärung: *Randständigkeit* ist der umfassendste Begriff; unter ihn lassen sich viele Formen abweichenden Verhaltens subsumieren wie Drogenabhängigkeit, Nichtsehaftigkeit, Alkoholismus, aber auch subkulturelle Lebensformen, die mit den gängigen Durchschnittsnormen nicht zu erfassen sind, oder deprivative Lebensbereiche wie die Existenz in Obdachlosen- oder Notunterkünften, Gastarbeiterdasein usw. *Kriminalität* bedeutet eine sehr starke Eingrenzung der erwähnten Verhaltens- und Lebensformen auf rechtlich mißbilligte und unter Strafe gestellte. *Verwahrlosung*, vor allem für Kinder und Jugendliche gebräuchlich, umschreibt, sofern nicht äußere Lebensumstände, etwa ein Dasein unter den Bedingungen der Obdachlosigkeit, gemeint sind, einen psychischen Zustand, aus dem heraus randständige Verhaltensweisen, besonders aber kriminelles Verhalten, sich entwickeln, aufgrund von Ursachen, die zu klären sind.

Die folgenden Ausführungen sind auf den Begriff der Kriminalität zentriert und nur analog auf andere Formen von Randständigkeit zu übertragen. Es muß dabei im Auge behalten werden, daß Kriminalität einerseits ein beschreibbares Verhalten bedeutet, der Begriff also deskriptiv gebraucht wird für bestimmte Handlungen, andererseits eine Wertung darstellt, mit der soziale Mißbilligung ausgedrückt und Sanktionen angedroht werden.

Dies führt zu einem Hauptproblem der gegenwärtigen Kriminalitätsdiskussion in der Forschung. Lange Zeit stellten sogenannte Faktorenuntersuchungen die Hauptrichtung kriminologischer Forschung dar: sie gingen davon aus, daß Rechtsbrecher bestimmte persönliche Merkmale aufweisen, die sie zu kriminellem Verhalten so stark disponieren, daß von diesen Merkmalen bzw. Faktoren als von *Ursachen* der Kriminalität gesprochen werden kann. Hauptexponenten einer vorwiegend deskriptiven Merkmalsforschung sind die amerikanischen Kriminologen Sheldon und Eleanor Glueck, die über Jahrzehnte hinweg Hunderte von Delinquenten im Vergleich zu einer Kontroll-

gruppe von nichtdelinquenten Jugendlichen aus ähnlich depraviertem Milieu auf unterscheidende, meist psychologische Eigenschaften hin untersucht haben. Aus psychoanalytischer Perspektive sind die wichtigsten Merkmalsuntersuchungen bei Moser (1971) kritisch dargestellt. Die psychoanalytische Kriminalitätstheorie, die die kriminogenen seelischen Beschädigungen bis in die früheste Kindheit zurückverfolgt, stellt die extremste Form psychologischer Ursachenforschung dar. Sie nimmt an, daß eine Reihe von traumatisch wirksamen Familienkonstellationen so schwere Entwicklungsstörungen hinterläßt, daß sozial konformes Verhalten schwierig, wenn nicht unwahrscheinlich wird: einerseits aus Mangel an Kontrollfähigkeit, andererseits aus einem Überschuß an unverarbeiteten Defekten, Konflikten und Entbehrungen, die immer wieder auf unmittelbare und primitive Triebbefriedigung drängen. Zu diesen traumatischen Konstellationen zählen: Widersprüchlichkeit der elterlichen Erziehungshaltungen (Ablehnung, Brutalität, Wechsel von Ablehnung und Verwöhnung, fehlende Bindungs- und Identifikationsmöglichkeiten usw.). Die psychoanalytische Kriminalitätstheorie, die mit der Soziologie inzwischen so weit integriert ist, daß sie die Häufigkeit der untersuchten Störungen mit den Sozialisationsbedingungen vor allem der untersten Schichten korrelieren kann, nimmt also an, daß das kriminogene Potential zwar aus gesellschaftlichen Konflikten stammt, daß es sich aber konkretisiert hat in den früh festliegenden Charakterstrukturen von Individuen.

Dieser aufs delinquierende Individuum zentrierten Faktorenforschung tritt seit einigen Jahren der sogenannte *labeling approach* entgegen mit dem Argument, daß Kriminalität nicht etwas ahistorisch Feststehendes ist, sondern durch die Normvorstellungen der sozial Mächtigen jeweils erst definiert wird, und zwar vorwiegend nach schichtenspezifischen Verhaltensmerkmalen, und daß ferner die Definitions- und Sanktionsprozesse der sozialen Kontrollinstanzen (z. B. Polizei und Justiz) weiteres kriminelles Verhalten auslösen: durch Stigmatisierung, durch Verengung des konformen Handlungsspielraumes, durch sekundäre Identitätsveränderung usw. In den Vordergrund der Forschung und der Gewichtung rückt also die Aktivität der Kontrollinstanzen und ihr Einfluß auf die Entstehung, Verteilung und soziale Funktion der Kriminalität (Sack 1968). Soweit empirische Forschungen bisher vorliegen, bestätigen sie den Einfluß dieser Instanzen auf die schichtenspezifische Verfolgungsintensität, die soziale Selektion der Täter, die Intensivierung krimineller Karrieren durch eine weitere soziale Desintegration der Täter.

Die beiden Ansätze stehen sich, trotz gelegentlich unversöhnlich klingender Monopolansprüche, nicht unvereinbar gegenüber, wie vermutlich Quensel (1970) zuerst gezeigt hat. Einerseits hat die Faktorenforschung einen Stand erreicht, der es erlaubt, die theorielose Merkmalsfülle früherer Untersuchungen in Einklang zu bringen mit dem Stand der soziologischen, psychologischen (lerntheoretischen) und psychoanalytischen Forschung. Es läßt sich heute, in Verbindung mit einer sich vervollkommenen Testdiagnostik und Explorationstechnik, der vom Individuum aus seiner Kindheitsgeschichte mitgebrachte Anteil psychischer Beschädigung relativ klar ermitteln. Es läßt sich aber auch, wenngleich hier die Forschungspraxis weniger entwickelt ist, der Einfluß der Sanktionsinstanzen, sobald sie aus Anlaß eines sozial auffälligen Verhaltens aktiv werden, auf die weitere Kriminalisierung eines Täters angeben oder mindestens umreißen. In weiteren Forschungsschritten müßte geklärt werden, welche Zusammenhänge zwischen Art und Schwere des mitgebrachten Sozialisationsdefektes und der Art der kontrollierenden oder strafenden Einwirkung der Gesellschaft und de-

ren Folgen für einen Täter bestehen. Entsprechend einer Therapieforschung, wie sie im Bereich von Medizin und Psychotherapie längst selbstverständlich ist, dürfte es also in absehbarer Zeit eine »Bestrafungs- oder Sanktionsforschung« geben, die in Ansätzen auf statistischer Basis insofern längst existiert, als sie die destruktiven Wirkungen von Strafverfolgungspraxis und Strafvollzug immer wieder nachweist. Die Anfälligkeit eines Täters für Stigmatisierung, bzw. für die resignative oder zornige Übernahme eines kriminellen Selbstbildes oder einer kriminellen Rollenidentität muß ohne Zweifel von der jeweiligen Charakterstruktur abhängen. Weitet man den *labeling approach* aus auf eine generelle interaktionistische Theorie von Kriminalität, wie Sack (1972) es fordert, nach der Kriminalität immer Ergebnis von machtbestimmten Interaktionen zwischen dem Täter und sozialen Instanzen ist, so wird die Verbindung von familienzentrierter Faktorenforschung und Sanktionsforschung noch plausibler: eine Reihe von psychoanalytisch wie lerntheoretisch orientierten Forschern vor allem aus dem Bereich der Schizophrenietherapie haben längst kommunikationstheoretische Modelle für die frühen innerfamiliären Interaktionsmuster entwickelt, so daß die Interaktion von Täter und Kontrollinstanzen als eine späte Fortsetzung der Interaktion der Eltern mit dem Kind gesehen werden kann. Die Mutter ist das Grundmodell von Definitions-, Billigungs- und Mißbilligungs- bzw. Straf- oder Belohnungsmacht, mit viel intensiverem Einfluß auf die Entwicklung des Selbstbildes, als es spätere soziale Instanzen je sein können. In Forschungen zum Selbstbild von delinquenten und nichtdelinquenten Jugendlichen ist dieser Familienhintergrund als Matrix späterer Stigmatisierung und Identitätsveränderung längst nachgewiesen (vgl. den entsprechenden Abschnitt bei Moser 1971). Auch für die Resozialisierungsforschung ist dieser integrierte Ansatz bedeutsam, weil sich hier so komplizierte Fragen wie die Anfälligkeit oder Resistenz gegenüber subkulturellen Einflüssen vorklären ließen.

Der Erkenntnisstand zu Randständigkeit, Kriminalität und Verwahrlosung befindet sich gegenwärtig also in einem Übergangsstadium, der endgültige Formulierungen ausschließt. Die Gewichtung aller bisher ermittelten Faktoren von Kriminalität hängt ab von der Schaffung eines integrierten Forschungskonzeptes, das es erlaubt, mitgebrachte Persönlichkeitsfaktoren mit auslösenden Situationsvariablen und Einflußfaktoren auf seiten der Kontrollinstanzen in Beziehung zu bringen. Anschauliche Einzelbeispiele finden sich bei Gravenhorst (1971). Mit Sicherheit läßt sich aber heute schon formulieren: schichtenspezifische Sozialisationsdefekte, vor allem in der Unterschicht, führen zu Verhaltensweisen, die von einem an Mittelschichtsnormen orientierten Strafrecht besonders stark kriminalisiert sind, während andere Formen ebenso schichtspezifischen sozialschädlichen Verhaltens, z. B. Wirtschaftsvergehen, sowohl weniger kriminalisiert wie weniger intensiv verfolgt werden. Die Verfolgungsintensität gegenüber Tätern niederer Schichten ist größer, zum Teil, weil sich bei den Sanktionsinstanzen inzwischen generalisiertes Mißtrauen niedergeschlagen hat, zum Teil auch, weil die soziale Lage wie die psychische Struktur von Angehörigen der Unterschicht die Begehung bestimmter kriminalisierter Handlungen wahrscheinlicher macht.

Die Sanktionen dieser Instanzen wirken, auch dies läßt sich mit Sicherheit sagen, eher kriminalitätsverstärkend als -hindernd, weil sie die Persönlichkeitsdefekte verstärken und den konformitätsfördernden Chancenspielraum verengen.

TILMANN MOSER

→ Abweichendes Verhalten, Heimerziehung, Klasse – Schicht, Sozialisation, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Feest, J., R. Lautmann (Hrsg.): Die Polizei. Opladen: Westdt. Verl. 1971. Feest, J., E. Blankenburg: Die Definitionsmacht der Polizei. Düsseldorf: Bertelsmann-Universitätsverl. 1972. = Studienbücher zur Sozialwissenschaft. Bd 1. Glueck, S., E. Glueck: Jugendliche Rechtsbrecher. Stuttgart: Enke 1963. Gravenhorst, L.: Soziale Kontrolle abweichenden Verhaltens. Fallstudien an weiblichen Insassen eines Arbeitshauses. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970. = edition suhrkamp. Bd 368. Harbordt, St.: Die Subkultur des Gefängnisses. 2. Aufl. Stuttgart: Enke 1972. = Beiträge zur Strafvollzugswissenschaft. H. 1. Kaiser, G.: Kriminologie. Karlsruhe: Müller 1971. Moser, T.: Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt: Suhrkamp 1971. Opp, K.-D.: Die »alte« und die »neue« Kriminalsoziologie. In: Kriminologisches Journal. 4 (1972), S. 32–52. Peters, D., H. Peters: Theorielosigkeit und politische Botmäßigkeit. Destruktives und Konstruktives zur deutschen Kriminologie. In: Kriminologisches Journal. 4 (1972), S. 241–257. Peters, D.: Richter im Dienst der Macht. Zur gesellschaftlichen Verteilung der Kriminalität. Stuttgart 1973. Quensel, St.: Wie wird man kriminell? In: Kritische Justiz. 4 (1970), S. 375–382. Sack, F., R. König (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt: Akad. Verl.-Ges. 1968. = Akad. Reihe. Soziologie. Bd 15. Sack, F.: Neue Perspektiven in der Kriminologie. In: Sack, F., R. König (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt: Akad. Verl.-Ges. 1968, S. 431–475. Sack, F.: Definition von Kriminalität als politisches Handeln: Der labeling approach. In: Kriminologisches Journal. 4 (1972), S. 3–31. Schumann, K. F.: Stigmatisierung und abweichendes Verhalten. Zur theoretischen Orientierung kriminologischer Forschung. In: Kriminologisches Journal. 5 (1973), S. 81–96.

Reformpädagogik

Mit den Ausdrücken »Reformpädagogik« oder »Reformpädagogische Bewegung« bezeichnet man die an der bürgerlichen sogenannten Kulturkritik orientierten pädagogischen Reformversuche gegen Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Europa und Nordamerika, in Deutschland in den Jahren etwa von 1895 – 1933. Gelegentlich werden allerdings auch andere Epochen mit dem Etikett »pädagogische Reformbewegung« versehen, so beispielsweise die Pädagogik der Aufklärung. Für die »Reformpädagogik« zu Beginn unseres Jahrhunderts sind in jeweils unterschiedlichen Akzentsetzungen zwei ineinandergreifende Momente kennzeichnend: Der Versuch der Bewältigung der wie auch immer interpretierten gesellschaftlichen Krise mittels einer veränderten Erziehung, verbunden mit dem Versuch, innerhalb der institutionalisierten Erziehung eine Gewichtsverlagerung zum Kind und Jugendlichen hin zu erreichen – Pädagogik »vom Kinde aus«. Zur gesellschaftlichen Erneuerung sollten die spontanen schöpferischen Kräfte der Heranwachsenden freigesetzt werden.

Die deutsche, von Herman Nohl bestimmte Geschichtsschreibung der Reformpädagogik rechnet zur »Kulturkritik« neben auch im deutschen Sprachraum wirksamen Autoren wie Ibsen, Tolstoi, Dostojewski oder Ruskin so unterschiedliche Geister wie Nietzsche, den Göttinger Orientalisten und Kulturphilosophen Paul de Lagarde oder den Kunsthistoriker Julius Langbehn. Gemeinsam ist das Infragestellen des Bildungssystems des 19. Jahrhunderts. Nietzsches 1874 in den »Unzeitgemäßen Betrachtungen« veröffentlichte Kritik des »Bildungsphilisters« bemängelt den Historismus einer Schulbildung, die sich bemüht, den Kopf mit einer Unzahl von Begriffen anzufüllen, als ob es möglich sei, in wenigen Jahren die Erfahrungen alter Zeiten in sich zu sum-

mieren. Nicht der »freie Gebildete« sei Ziel dieser Bildung, sondern der Gelehrte, »der möglichst früh nutzbare Mensch«. Ähnlich beklagte Lagarde (1827–1891) in seinen »Deutschen Schriften«, die Schule kratze von allen Tellern die Reste der Vergangenheit zusammen und mute der Jugend zu, »wie ein Lumpensammler in diesem Kehricht nach dem zu suchen, was sie brauchen kann«. Das meiste davon aber sei tot und darum der Jugend ein Greuel. John Dewey (1859–1952), ab 1894 Professor für Philosophie und Pädagogik in Chicago, wo er mit seinen Schriften und einer Versuchsschule Anstöße zur Schulreform in den USA gab, kritisierte die im traditionellen Schulwesen wirksame Auffassung, daß Erkenntnis unmittelbar von einem zum anderen weitergegeben werden könne. Die schwedische Lehrerin Ellen Key (1849–1926) lastete in ihrem 1900 veröffentlichten Buch »Das Jahrhundert des Kindes« dem öffentlichen Schulwesen mit seiner egalisierenden, auf Druck und Unterordnung basierenden Erziehung die permanente Reproduktion der Beherrschbarkeit der Massen an. In Deutschland hatte diese Kultur- und Bildungskritik zusätzlich noch einen starken nationalistischen Akzent. Der führende Kopf der Kunsterziehungsbewegung, Alfred Lichtwark (1852–1914), Volksschullehrer und ab 1886 Direktor der Hamburger Kunsthalle, meinte feststellen zu müssen, daß der Deutsche im Vergleich mit Engländern oder Franzosen nur unterrichtet, aber nicht erzogen sei, und daß er den festen Lebensformen anderer keine eigenen Sitten gleichen Werts entgegenzusetzen habe. Zu schrillen Tönen steigerte sich diese Kritik bei Julius Langbehn (1851–1907), dem »Rembrandtdeutschen«, dessen 1889 anonym erschienenenes, für uns heute kaum noch lesbares Buch »Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen« bis 1925 66 Auflagen erreichte. Es beginnt mit dem Satz: »Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimniß geworden, daß das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustande des langsamen, Einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet«. Den Schaden erblickte Langbehn darin, daß sich die deutsche Bildung in erster Linie an den Verstand wende. Sie müsse nunmehr zum Schlichten und Konkreten hinuntergehen. Im Geiste Rembrandts liegen, so Langbehn, die Heilmittel bereit, mittels derer das deutsche Volk die Führung im europäischen Geistesleben übernehmen kann: Bescheidenheit, Einsamkeit, Ruhe, Individualismus, Aristokratismus, Kunst. Durch die Ereignisse des Ersten Weltkriegs erfuhr das in der Kulturkritik sich äußernde Krisengefühl zusätzliche Bestätigung und Vertiefung.

Aus der Kultur- und Bildungskritik ergaben sich die Ziele der Reformpädagogik: Überwindung der Kluft zwischen Schulbildung und Leben, Bildung zum handlungsfähigen Charakter statt bloßer intellektueller Rezeptivität, Individualisierung statt erzwungener Unterordnung, andererseits freie Einordnung in die »Gemeinschaft«, Förderung von Aktivität, Interesse und Selbsttätigkeit in allen Lernvorgängen im kognitiven wie im manuell-motorischen und im künstlerischen Bereich, Ermöglichung von Lernen durch Ermöglichung von praktischer und sozialer Erfahrung, Verbindung von kognitiver und manueller Tätigkeit im Lernprozeß, Überwindung des Spezialistentums durch Überwindung der Fächergrenzen, Nähe der Schulbildung zu Natur und Heimat, Selbstbestimmung des Schülers bei Relativierung der gesellschaftlichen curricularen Ansprüche und entsprechende Änderung der Rolle des Lehrers. Dabei konnten diese Bestrebungen alle auf die eine oder andere Weise an die pädagogischen Klassiker anknüpfen, vornehmlich an Rousseau und Pestalozzi, aber auch an Fichte und an Fröbel. Die »Kunsterziehungsbewegung« konkretisierte sich vor allem in den drei großen Kunsterziehungstagen Dresden 1901 (Kunsterziehung), Weimar 1903 (Deut-

sche Sprache und Dichtung) und Hamburg 1905 (Musik und Gymnastik). Ziel war die Erweiterung der intellektuellen Bildung durch systematische Entwicklung der künstlerischen kindlichen Gestaltungskräfte in der doppelten Absicht, einmal durch die Pflege eines neuen Dilettantismus zum Kunstverständnis zu führen, zum andern aber ganz allgemein der geistigen Produktivität eine solide, breitere Basis zu geben als die bisherige Schulbildung dies vermochte. In der »Arbeitsschulbewegung« stießen sehr unterschiedliche Motive aufeinander. Die von Hugo Gaudig (1860–1923) geführte Richtung wollte unter dem Stichwort »freie geistige Tätigkeit« die Steuerung des Unterrichtsablaufs den Schülern übertragen; dabei verblieb man jedoch im wesentlichen innerhalb des klassischen Lektionsschemas. Georg Kerschensteiner (1854–1932) hingegen, Stadtschulrat in München und Begründer der Berufsschule, wollte, an den spontanen Betätigungstrieb des Kindes anknüpfend, manuelle handwerkliche Arbeit zur Grundlage aller kognitiven und moralischen Erziehung überhaupt machen, wobei er sich zu der prekären Formel Sachlichkeit = Sittlichkeit verstieg. Die in der deutschen Geschichtsschreibung traditionell vernachlässigte sozialistische Richtung der Arbeitsschulbewegung, vertreten vor allem durch Pawel P. Blonskij (1884–1941), Professor in Moskau, in Deutschland durch den »Bund Entschiedener Schulreformer« unter der Führung von Paul Oestreich (1878–1959), hatte die Integration produktiver Arbeit in den Bildungsprozeß zum Ziel. Angeregt durch Cecil Reddie und dessen Internatsschule in Abbotsholme in England, wurde Hermann Lietz (1868–1919) zum Initiator der »Landerziehungsheimbewegung«, deren private Schulgründungen z. T. heute noch bestehen, so die von Paul Geheeb (1870–1961) gegründete Odenwaldschule. Die Verlagerung der Schulbildung in die ländliche Isolierung in eine Art Schulstaat mit eigenem landwirtschaftlichem Betrieb oder anderen ernstgemeinten Unternehmungen wie z. B. Seenotrettung sollte eine radikal neuartige Schulerziehung ermöglichen.

Den vielfältigen und innerhalb der Reformpädagogik sehr unterschiedlich angesetzten Versuchen, im Erziehungsvollzug Ernst zu machen mit der durch die Jahrhunderte hin von den pädagogischen Klassikern proklamierten Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung des Edukanden, kamen die Emanzipationsbestrebungen der bürgerlichen »Jugendbewegung« entgegen. Sie hatte ihre Anfänge in den um die Jahrhundertwende vielerorts sich bildenden Schülerwandergruppen. Von dem 1901 in Berlin-Steglitz gegründeten »Wandervogel, Ausschuß für Schülerfahrten« breitete sich die Bewegung rasch über ganz Deutschland aus und fand ihren Höhepunkt 1913 in einer großen Festversammlung auf dem Hohen Meißner bei Kassel. Nach dem Ersten Weltkrieg zerfiel die Jugendbewegung in eine schwer überschaubare Fülle rivalisierender und sich gegenseitig befehlender Gruppierungen. Dabei wurden Formen von Führerschaft, Gefolgschaft und »Gemeinschaft« entwickelt, an die der Nationalsozialismus mit seinen Staatsjugendverbänden direkt anschließen konnte.

Die reformerischen Aktivitäten jener Jahre waren vorwiegend privater Natur und vollzogen sich im wesentlichen in Privatgründungen und in der Ausnutzung vorhandener Freiräume innerhalb der vorgegebenen Institutionen. Die Anhänger Peter Petersens beispielsweise blieben weitgehend auf dreiklassige Landschulen angewiesen, denn nur dort war die zur Durchführung des »Jena-Plans« erforderliche Gliederung der Altersjahrgänge in drei Gruppen vorgegeben. Der politische Durchbruch gelang nur an wenigen Stellen, etwa im sozialpädagogischen Bereich mit dem Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. 7. 22 oder, zumindest ansatzweise, im Jugendstrafvoll-

zug. Das meiste blieb enthusiastischer Versuch und unerfülltes Programm, für das mit oft übersteigertem Sendungsbewußtsein geworben wurde. Die in den 20er Jahren neu sich etablierende deutsche Universittspdagogik – besonders Herman Nohl (1879–1960) in Göttingen – hat versucht, die Energien der Reformpädagogik aufzufangen und systematisch zu verarbeiten. Die praktischen Entwürfe aus dieser letzten Zeit sind durch das Bemühen gekennzeichnet, die Ergebnisse der unterschiedlichen Ansätze zusammenzufassen, so besonders der »Jena-Plan« benannte Schulplan Peter Petersens (1884–1952), Professor für Erziehungswissenschaft in Jena und Leiter der dortigen Universitäts-bungsschule. Wilhelm Flitner konnte noch 1961 meinen, ein Ausbleiben der Krise von 1932/33 hätte es der Reformpädagogik ermöglicht, die Staatsschule zu reformieren. Aufgrund der inzwischen gemachten Erfahrungen und Einsichten wird man eher annehmen müssen, daß der Nationalsozialismus der Reformpädagogik das Offenbarwerden ihres Scheiterns erspart hat. Denn nicht nur, daß diese Reformpädagogik mangels einer adäquaten sozialwissenschaftlichen Analyse die Illusion hegte, es ließen sich auf dem Wege einer vorwiegend »inneren« Schulreform die Voraussetzungen schaffen für die Realisierung der von ihr projektierten freien schöpferischen Persönlichkeit, die dann die Überwindung aller Schäden der kapitalistischen Gesellschaft sein sollte; ihr fehlten auch alle Voraussetzungen dafür, jenseits sporadischen Experimentierens und Plneschmiedens selbst bescheidenere Änderungen im Schulwesen einzuleiten und politisch durchzusetzen.

Indessen sind in der Reformpädagogik unter dem Druck der durch die Industrialisierung hervorgerufenen gesellschaftlichen Veränderungen Fragestellungen aufgeworfen und Lösungsversuche diskutiert worden, die längst noch nicht abgetan sind und denen auch heute noch Aktualität zukommt, etwa die Probleme der Individualisierung im Schulunterricht und der damit verbundenen Änderungen der Lehrer-Schüler-Interaktion oder die Probleme der Erziehung im affektiven Bereich. Eine Wiederbeschäftigung mit der Reformpädagogik müßte sich jedoch von den durch Nohl vorgezeichneten Bahnen lösen, methodisch wie inhaltlich. Wenn Nohl die pädagogischen Reformaktivitten seiner eigenen Gegenwart als »Bewegung« begreift, und zwar als Teilbewegung innerhalb einer umfassenden Geistesbewegung, die von der Antike an im Laufe der Geschichte nach und nach zeitlose pädagogische Wahrheit ans Licht bringt, so steht das zwar im großen und ganzen im Einklang mit dem Selbstverständnis der Reformpädagogen, führt jedoch verhängnisvoll in die Irre. Denn die Frage nach dem Zusammenhang der pädagogischen Diskussion mit den dahinterliegenden gesellschaftspolitischen Frontstellungen und den bedingenden Interessen ist von vornherein abgeschnitten. Und indem Nohl in der Erwartung des Hervortretens einer in sich geschlossenen, zeitlosen pädagogischen Wahrheit konsequent die »Einheit der pädagogischen Bewegung« postulierte (1926), die er zudem in Anlehnung an die Geschichtsphilosophie Wilhelm Diltheys als Teilstück einer »Deutschen Bewegung« verstand, programmierte er die selektive und harmonisierende Wahrnehmung dieser ganzen Epoche vor. Der Begriff der Reformpädagogik blieb eng auf die bürgerliche Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts bezogen, welche die gesellschaftliche Krise und damit auch die Krise der Erziehung und ihrer Institutionen lediglich als Kulturkrise zu begreifen vermochte; an der marxistischen Gesellschaftsanalyse orientierte Reformansätze blieben ebenso wie die an der Psychoanalyse orientierten unberücksichtigt und wurden allenfalls marginal registriert. Dabei engte sich die Fragestellung außerdem noch weitgehend auf die deutsche Reformpädagogik ein. Gefragt werden muß

schließlich, ob es berechtigt ist, dem Selbstverständnis der Reformpädagogik hinsichtlich ihrer Abgrenzung gegenüber der »alten« Schule der Herbartianer als dem negativen Gegenbild zu folgen. Auch hier war man intensiv um Schulreform bemüht. Allein schon die Arbeit Wilhelm Reins (1847–1929) in Jena belegt das. Der zur Korrektur unseres eigenen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses notwendige Versuch, diese gesamte, der unsrigen vorausgehende Epoche unverkürzt in den Blick zu nehmen, würde den Begriff der »Reformpädagogik«, so wie er bisher verwendet wurde, allerdings auflösen.

BERNHARD SCHWENK

→ Antiautoritäre Erziehung, Erfahrung, Gefühl, Kultur – Zivilisation, Selbsttätigkeit, Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium.

LITERATUR

Dietrich, T. (Hrsg.): Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1964. *Flitner, W., G. Kudritzki* (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd 1. Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung. Bd 2. Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf, München: Küpper 1961–1962. (Edition repräsentativer Texte aus der Reformpädagogik mit ausführlichen Anmerkungen und systematisch geordneten Literaturangaben und einer Einleitung von Wilhelm Flitner.) *König, H.* (u. a.): Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918–1923. T. 1.2. Berlin: Volk und Wissen 1968. = Monumenta Paedagogica. Bd 4.5. *Nohl, H.*: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1935. *Röhrs, H.* (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf, München: Küpper 1965. = Pädagogische Texte. Bd 10. (Repräsentative Textsammlung mit Anmerkungen und systematisch geordneten Literaturangaben und einer Einleitung von Hermann Röhrs.) *Scheibe, W.*: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. 2. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971. *Schwerdt, T.*: Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen, (1933). 19. Aufl. Paderborn: Schöningh 1970. (Das Buch, dessen Text nicht mehr aktuell ist, bringt eine große Anzahl ausführlicher Unterrichtsdokumentationen aus der Reformpädagogik.) *Wilhelm, T.*: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart: Kröner 1960.

Religion

1. Alle Religionen sind ein Versuch der Menschen, sich mit dem Schicksalhaften, dem Entsetzlichen der Welt nicht abzufinden. Alle Religionen zeigen das menschliche Verlangen nach unmittelbar erfahrbarem Sinn, nach unkorumpierbarer Wahrheit, nach einem menschenfreundlichen, reichen Leben der Fülle, nach einem Frieden in den Beziehungen, der angstfrei ist.

Den »Pessimismus für hier« aufzuheben, den »Atheismus für dort« (Bloch) – keine Religion hat dieses zentrale religiöse Verlangen so klar mit dem Verweis auf die Liebe beantwortet wie die christliche Religion: nur in der Liebe überwindet der Mensch die Erfahrung radikaler Ersetzbarkeit, jene gestreckte Todeserfahrung mitten im Leben.

2. Gleichwohl, befragt nach ihrer faktischen Funktion für eine wahrhaft humane, individuelle Sozialisation, wie für eine von allen getragene gesellschaftliche Konsolidation in Freiheit, erweist sich gerade die christliche Religion überraschend widersprüchlich: Sie wirkt im Verlauf ihrer geschichtlichen Entwicklung bis heute einmal

repressiv autoritär, das andere Mal progressiv humanitär. Historisch-kritische Erfahrung gerade der europäischen Kultur läßt sehen: Religion bewirkte einmal den Fortschritt in der individuellen, sozialen und politischen Realisierung menschlicher Freiheit. Sie machte ihn in zahllosen anderen Fällen verheerend zunichte. Wie läßt sich diese Doppelfunktion von Religion erklären?

1. Die heiße und die kalte Religion

1. Religion als jeweils systemfunktional organisierte, kalte, stabilisierende Macht (= Religion 1) und Religion als kritisch-transformierende, konfliktorientierte, heiße und befreiende Kraft (= Religion 2), – so grob zum Kontrastschema idealtypisiert, läßt sich die Doppel-Funktion von Religion für Individuum und Gesellschaft auch in der neueren Religionswissenschaft ausmachen. Carsten Colpe unterscheidet entsprechend zwischen einer mythisch rückwärtsgewandten und einer messianisch zukunftsbezogenen Form von Religion, wobei ich beide Formen sehr generell verstehen möchte als Formen fundamentaler Suche des Menschen nach Identität. Sinnvergewisserung dieser Art nennt Colpe »Anaklisis«, Anlehnung an Haltgebendes.

a) Anlehnung nach vorne (Messianismus) ist orientiert an der noch ausstehenden Aufhebung aller Entfremdungen, die aber im Werden ist, dank der Befreiungstaten politisch-sozial handelnder religiöser Gruppen. Colpe weist hin auf die Traditionskette christlicher »Häresien«, von den kleinasiatischen Montanisten des zweiten Jahrhunderts, den nordafrikanischen Donatisten über die Katharer und Albigenser bis zu den sozialrevolutionären Waldensern, Hussiten, Taboriten und Wiedertäufern (S. 64). Nun, die Kette ließe sich fortsetzen, über die linken Reformationsschübe im westeuropäisch-angelsächsischen Protestantismus bis in die unmittelbare Gegenwart: Der sozialrevolutionäre Flügel lateinamerikanischer Priester (von Camilo Torres bis zu Dom Helder Camara), die aus der Bürgerrechtsbewegung (Martin Luther King) zur systemkritischen Friedensbewegung erweiterte Opposition religiöser Gruppen in den USA (Gebrüder Berrigan), die antikolonialistischen Kirchen Afrikas (Eduardo Mondlane) und schließlich der buddhistische Widerstand gegen den französischen und amerikanischen Kolonialismus in Südostasien. Ihnen allen wird man jedenfalls systemfunktionale, genaueklärerische Integrationsleistungen – oft Kennzeichen der mythisch orientierten Religion – nicht mehr nachsagen können.

b) Mythische Anaklisis, jene Identitätssuche des Menschen durch Ursprungsvergewisserung, durch Rückversicherung im ewig Gleichen, uralte Tradierten, entspringt demgegenüber nicht dem Emanzipations-, sondern dem Ordnungsbedürfnis des Menschen. »Der Mythos schafft und ist Ordnung, er grenzt die Gemeinde oder die Gruppe oder den Stamm, die er einbezieht, von anderen ab, er verhüllt etwas in Symbolen und zieht Ausmalungen an sich« (Colpe). Man wird dabei nicht unbedingt nur an südseeferne Cargo-Kulte denken müssen, sondern eher an Restaurations- und Reaktionsphänomene in unserer Kultur, nicht zuletzt an bis heute höchst virulente nationalprotestantische und katholisch-gegenrevolutionäre Kräfte. Man wird allerdings auch eine tief im Unbewußten bleibende Inanspruchnahme bestimmter kirchlicher Tätigkeiten (Taufe, Beerdigung u. a.) verstehen können als Ausdruck dieser mythischen Anaklisis, sofern diese aus bloßem Ritualisierungs- bzw. einem zwangshaften, also perversierten Ordnungsbedürfnis erfolgt.

Hier ist allerdings äußerste Zurückhaltung bei der Beurteilung geboten, da das in Religion 1 sich manifestierende Ordnungsbedürfnis eine authentische Form menschl-

cher Sinnsuche ist und auf keinen Fall schon als solches negativ gelten darf. Im Gegenteil, beide Funktionen von Religion sind ja als funktionale Spannungseinheit dialektisch einander zugeordnet, und ihr Auseinandertreten zur puren Antithetik markiert immer eine Verfallsform. Gerade bei der Inanspruchnahme kirchlicher Amtshandlungen wird deshalb im einzelnen schwer auszumachen sein, ob die ursprünglich befreiungsgeschichtliche Dialektik von Religion 1 und 2 zurückgedrängt wird, ob also im Einzelfall der elementare Wunsch nach Ordnung, Sinn und Erlösung entstellt wird zum infantilen Trostbedürfnis, zur bloßen Zerrform von Religion 2.

2. Eben diese integrierende Rolle insbesondere der institutionell organisierten Religion (= Religion 1) haben sowohl die *Systemtheorie* (Luhmann) wie auch eine primär an Systemerhaltung und -equilibristik orientierte *Religionssoziologie* (Luhmann, Berger) resp. Handlungstheorie (Gehlen) einseitig akzentuiert, indem sie den Versöhnungsanspruch des christlichen Glaubens nur soweit für die politische Praxis der Gesellschaft zulassen wollen, wie diese den Bestandteil des gegebenen Systems sozial diakonisch abstützt und legitimatorisch symbolisch umkleidet. Systemtranszendierende Impulse (= Religion 2) gelten als gefährlich dysfunktional, weil sie die Zukunft der Ungleichheit unter die universalen Imperative einer wahrhaft gerechten Verteilung der materiellen und immateriellen Reichtümer der Gesellschaft für alle rücken. Arnold Gehlen beklagt daher, daß die bei Luther angeblich noch durchgehaltene Trennung von individueller Liebesethik und weltlichen Geschäften in einer kritisch politikbezogenen Religion 2 aufgehoben werde (vgl. Gehlen 1969, 125 ff.). Vom Christentum gemeinte Humanität habe – nach Gehlen – ihren Geltungsbereich jedoch in der Familie und deren »Binnenmoral« (93), wo sie eine »lebenslange seelische Gesundheit« (93) garantiere. Heute aber, notiert Gehlen bitter böse, »verbindet sich die humanitäre, masseneudaimonistische Ethik mit dem gesellschaftsreformerischen Idealismus aus der Aufklärung und mit sozialistischen Kategorien, um die ratlos gewordene christliche Religion neu einzukleiden. Seit dies läuft, wissen die Kirchen den Ausweg in die Welt« (133).

Christliche Humanität wird in diesem ganz auf Konservierung zielenden Systementwurf kategorisch zurückgezwungen auf die private, die »vopolitische Solidarität« (86). Die universale, auf Emanzipation und Erlösung Aller (Welt) zielende Religion 2 reduziert sich damit auf die bloß partikuläre Religion 1, welche ihren Geltungsanspruch parzelliert auf den Binnenraum des gegebenen Systems (Umwelt). Religion als bestandssichernde Ideologie – diese mögliche Funktion von Religion 1 könnte kaum ungenierter behauptet werden.

So gesehen, muß dann der ideologiekritisch-innovatorische Anspruch der Religion (= Religion 2) als absolut unrealistische »Hypermoral« (Gehlen) angesichts der wachsenden Überforderung des Einzelnen erscheinen. Die im gegebenen Gesellschaftssystem möglichen partikulären Zufriedenheitserfahrungen müssen dann entsprechend auch als optimale Sinnerfahrungen – die noch zumutbare Religion – gedeutet werden. Der Einzelne muß dann konsequenterweise wieder vom politisch-moralischen Druck entlastet werden, für die Konstruktion einer universalen, brüderlichen Welt mitverantwortlich zu sein. Der Einzelne soll – der objektive Zynismus systemegoistischer Argumentation zeigt sich in seiner Fürsorge – bei der nicht wegschiebbaren Dauerkonfrontation mit dem Leiden anderer wenigstens von der Zumutung einer universalen Geltung der Liebesethik diesem Leiden gegenüber befreit werden. Ohnehin werden heute – so Luhmann – jene »sinnbildenden Normen« wie die Wahrheit,

das Recht und die Liebe der privaten vopolitischen Moralität des Einzelnen zuge schlagen, also »nicht mehr auf der Ebene der Gesamtgesellschaft institutionalisiert. Sie sind an relativ gut profilierte Teilsysteme delegiert und dort im Interesse höherer Leistung funktional spezifiziert worden« (vgl. Luhmann, in: Habermas, Luhmann 1971, S. 16). Fragt man, welchen gesellschaftlichen Steuerungszentren dann die Problemdefinition und die Prioritätensetzung obliegt, kommt die unverhüllte Antwort: »Die Daseinsvorsorge wird von der Wirtschaft und ihrem Geldmechanismus besorgt.« Die Organisationen sozialer Hilfe wie die Kirchen »arbeiten an der Beseitigung von Problemfällen, die sich aus der Verwirklichung der vorherrschenden Strukturen und Verteilungsmuster immer neu ergeben.« Die organisierte Religion darf also nur die Symptome berühren, nicht jedoch die Ursachen sozialer Not. »Es ist nicht ihre Sache«, erklärt Luhmann, »sich eine Änderung der Strukturen zu überlegen, die konkrete Formen der Hilfsbedürftigkeit erzeugen (vgl. Luhmann, in: Gesellschaftliche Perspektiven d. Sozialarbeit 1973, S. 35). Solche Legitimierung einer systemimmanenten Binnenmoral gerät gegenwärtig in immer schärfere Spannung zur sozialreformerischen, konfliktorientierten und systemkritischen Funktion von Religion (= Religion 2). Die Kirchen jedenfalls können der Entscheidung nicht länger ausweichen, ob sie dem rapiden Anwachsen systembedingter psychosozialer Störungen vorrangig nur mit der verstärkten Einrichtung von Individual- und Gruppentrainings, Beratungszentren etc. und entsprechender Zusatzausbildung (CPT) antworten wollen, oder ob solche Rücknahme auf integrativ-diakonische Funktionen (= Kirchengemeinde als therapieorientierte Innenpraxis) nicht ihre prophetisch-kritische Funktion (= Kirchengemeinde als konfliktorientierte Bürgerinitiative) schon fatal überlagert.

Jedenfalls, gegen die Macht der Reproduktion des Lebens in den großen Systemen kann eine Religion, die bloß als eines ihrer Subsysteme zugelassen wird, keine kritische Autonomie mehr gewinnen. Eine solche Religion macht vielmehr den gesellschaftlichen Zustand gegen seine eigenen Möglichkeiten systemtranszendierender Erneuerung vollends immun.

II. *C'est la vie?*

Die Entsetzlichkeit der Welt und die Verlässlichkeit der Liebe

Beide Funktionsbestimmungen, die integrierend stabilisierende (Religion 1) und die kritisch befreiende (Religion 2) bringen letztlich zwei grundverschiedene Lebenserfahrungen zum Ausdruck: die skeptische Erfahrung unbezwingbarer Brutalität der Verhältnisse und die dimensional andere Erfahrung möglichen Fortschritts in der Realisierung menschlicher Freiheit und der Möglichkeiten der Liebe.

1. Für die skeptische Erfahrung gibt Adorno die Erklärung, die Menschen seien ausnahmslos unterm Bann, »keiner zur Liebe schon fähig«, und darum meine ein jeder sich zu wenig geliebt (sic) (Adorno 1966, 354). Eine Feststellung, die ihr objektives Moment in jenen Ereignissen des deutschen Faschismus hat, »welche die Konstruktion eines Sinnes der Immanenz, der von affirmativ gesetzter Transzendenz ausstrahlt, zum Hohn verurteilen« (352). So gesehen, wäre jene Feststellung exponiertestes Diktum einer kritischen Theorie angesichts des Faschismus, die traumatisierte Reaktion also auf eine Praxis, die in den Lagern ihr erstes Probestück lieferte. Was die Sadisten in den Lagern ihren Opfern antaten, ist in der Perspektive Adornos jedoch alles andere als die einmalige Konstellation bestimmter politischer Unheilsfaktoren in Deutschland. »Absolute Negativität« vielmehr ist im Faschismus zutage getreten, absolute

Unfähigkeit zur Liebe mithin. Überstanden hätte demnach – die Ausnahmen der Rede nicht wert – also gerade nicht die Kraft zur Versöhnung, sondern einzig »der schuldhaftige Drang der Selbsterhaltung« (355). Überstanden hätte damit nur jene Gesellschaftsverfassung, deren Organisationsgesetz »der universale individuelle Vorteil« ist. Zutage getreten wäre die *alles* lähmende Herrschaft der Kälte, jenes Grundprinzip der bürgerlichen Subjektivität, ohne das die Barbarei nicht möglich gewesen wäre. Gesiegt hätte demnach »die uralte und stets als Besitz neu erworbene Vertiertheit der Menschen« (339), weil sie als kollektives Unwesen, als totale Struktur der Gesellschaft nun unübersehbar geworden ist. Liebe hingegen wäre *strukturell* vereitelt und nur hilflos privat, als voröffentliche Idylle noch existent, dem Allgemeinen nicht mehr zugehörig, dem Besonderen (Individuum) nur mehr narzißtisch noch realisierbar. Versöhnendes Handeln gar in gegenwärtigen politischen Befreiungskämpfen entrechteter Gruppen in Übersee, in den Vereinigten Staaten oder in Bürgerinitiativen kommunikativer Zielsetzung hierzulande zu erkennen, Versöhnung nicht nur als individuelles Motiv intersubjektiver Privatheit (Moralität), sondern auch als emphatische, immer wieder gelingende neue Qualifizierung politischer Strukturen (Legalität), muß vollends absurd erscheinen, hat man sich einmal auf die manichäischen Grundvoraussetzungen dieser Sozialphilosophie eingelassen.

2. Greift nun nicht gerade die biblische Tradition – tiefer noch als die marxistische – eben jenes gesellschaftliche Organisationsgesetz des universalen individuellen Vorteils an, den »schuldhaften Drang der Selbsterhaltung«? Wird nicht hier der alles lähmenden Herrschaft des Tauschprinzips die gesellschaftliche Verkehrsform einer Liebe entgegengesetzt, in welcher der Einzelne unersetzbar wird? Werden hier nicht für die Beziehungen zwischen Gott und den Menschen und zwischen Mensch und Mensch die Bewertungsmaßstäbe der Leistung durchweg abgeschafft? Der neutestamentliche Jesus beurteilt Menschen jedenfalls nicht nach dem, was politisch-strukturelle und lebensgeschichtliche Krisen und Konflikte aus ihnen bisher gemacht haben: als endgültig Entrechtete, Kranke, sozial Ohnmächtige, Hungrige, Ausgestoßene, als »von Natur« Falsche, Aggressive, sondern er beurteilt sie danach, was Vertrauen zu Gott, zu den Möglichkeiten der Anderen, zur eigenen Kraft, kurz, was Liebe und Versöhnung aus ihnen – angesichts scheinbar endgültiger Beschädigungen – machen *können*. Anders gesagt: Die Liebe beurteilt Menschen nach deren existentieller Lernfähigkeit in inneren und äußeren Konflikten; sie ermutigt daher zur Selbstbefreiung, sieht die Ohnmächtigen und Kápüttgemachten an als potentiell gesund, souverän, stark, satt, frei und kompetent. Menschen werden gesehen nicht nach ihren instrumentellen, sondern nach ihren substantiellen Lern-Potenzen (»Umkehr«, »Wiedergeburt«) und so allein auch mit sich selber versöhnt.

Versöhnung dieser Art bleibt also zentriert im subjektiven Faktor, treibt aber automatisch auch zur Umwälzung aller Verhältnisse, in denen der Mensch ein gedrücktes, mißhandeltes, verachtetes, ein verschlossenes Wesen ist. Aber – und hier berührt Adorno eine folgenschwere Verkehrung:

»Es war einer der großen, mit dem Dogma nicht unmittelbar identischen Impulse des Christentums, die alles durchdringende Kälte zu tilgen. Aber dieser Versuch scheiterte; wohl darum, weil er nicht an die gesellschaftliche Ordnung rührte, welche die Kälte produziert und reproduziert . . .«.

In der Tat wurde christliche Liebe in der Frühkirche bereits reduziert auf den interpersonalen Bereich der Ich–Du–Verhältnisse, weil Welt und Gesellschaft substantiell

undurchdringbar erschienen, ein riesiger, geschlossener Entfremdungszusammenhang. Fressen und Gefressenwerden, nicht nur als Bestimmung der ersten Natur, sondern allzuschnell ontologisiert als Schicksal auch der zweiten Natur. Die Sphäre menschlicher Interaktion (Kultur), mißverstanden als rohe, ungelichtete Naturgeschichte, unter dem Gesetz des Stärkeren verbleibend. Solch Sozialdarwinismus, theologisch legitimiert als »Gestalt dieser Welt«, kennt bald auch keinen Unterschied mehr zwischen kreatürlichem Leid und von Menschen verursachtem, also gesellschaftlich auch wegarbeitbarem Leiden. Die naive Brutalität des Einanderumbringens, Naturwüchsigkeit als alles durchdringende Kälte – wie und woraufhin läßt sich dergleichen transzendieren? Letztlich vielleicht nur auf zwei einander ausschließenden, aber die repressive (Religion 1) und die progressive (Religion 2) Sinnsuche des Menschen exakt bezeichnenden Wegen:

3. a) Transzendierung, seit Jahrhunderten praktiziert in der gnostisch-mystischen Form der Religion 1, der realitätsflüchtigen Rückwendung der verzweifelten Seele zu ihrem transzendenten Urgrund, sei dieser nun als ein »Oben« vorgestellt oder – vulgär-rousseauistisch – als die befreite »Natur« des Menschen, ekstatisch erfahrbar oder diszipliniert, orgiastisch oder in meditativer Introspektion. To drop out in der psychodelischen Transzendierung, das wäre dann die heutige Entsprechung zur gnostisch-mystischen Weltflucht des Mittelalters, drop out als Analogon verstanden zum myein von gestern. Und es ist dieser Aspekt von Religion – Religion als Opiat –, der in der Religionskritik Sigmund Freuds als Illusion, als »Infantilismus« erkannt wurde. Freuds Entlarvung der fatalen Geborgenheitssehnsucht in der realitätsvergesenen Religion decouvriert den egoistischen Wunsch, von einem Vater-Gott die Erfüllung zu erwarten, die man selber zu realisieren sich unfähig wähnt.

Auch die ökonomisch-soziale Voraussetzung solcher Religion unterliegt seit Karl Marx fortgesetzter Ideologiekritik: Wo die realpolitische Beteiligung an den öffentlichen Entscheidungsprozessen versagt ist, wo also die greifbar materielle Transzendierung schlechter Verhältnisse unmöglich erscheint, da bleibt nur die imaginäre Transzendierung, die schlechte Religion, heute wie ehemals.

b) Transzendierung der alles durchherrschenden Kälte ist – zweitens – denkbar in den Taten der Gerechtigkeit und in der Liebe, die freilich punktuell bleiben müssen, verzweifelte sittliche Tat, Ausnahme nur, nie Regel und unfähig, die Kälte des Ganzen zu tilgen, solange sie nicht kritisch die heutigen Gründe der Kälte freilegen, solange sie nicht die gesellschaftliche Ordnung ändern, welche die Kälte produziert, reproduziert. Die bloße Aufforderung zur Liebe, womöglich in der imperativischen Form, daß man es soll, ist aber, nach Adorno, »selber Bestandteil (jener) Ideologie, welche die Kälte verewigt. Ihr eignet das Zwanghafte, Unterdrückende, das der Liebesfähigkeit entgegenwirkt.«

Liebe, wie authentische hebräisch-christliche Tradition sie versteht, als unbedingte Parteinahme für das Recht des Anderen, für die realpolitische Freiheit und für den öffentlichen wie inneren Frieden, setzt demgegenüber voraus nicht nur, daß Menschen tatsächlich *friedensfähig*, *liebesfähig* sind, sondern auch, daß die Untilgbarkeit der Kälte nur böser Schein ist, der zerrissen wird, wo Menschen entschlossen auch der öffentlich-politischen Kraft des so motivierten Handelns sich anvertrauen. Ohne solches Zutrauen in die faktische Versöhnbarkeit von politisch-militärisch oder klassenkämpferisch Entzweiten, in die Erfahrung unenttäuschten Vertrauens, gelungener Stabilisierung ohne Schädigung Anderer, ohne solches Vertrauen auf die potentielle Reichweite von Ver-

söhnung als der eigentlichen, wenn auch nie »dingfest« zu machenden Dialektik des Konkreten wird Liebe indes weiterhin nur eingeschränkt bleiben aufs Interpersonale von Ich-Du-Verhältnissen, auf dem Hintergrund vermeintlicher Untilgbarkeit von Kälte im ganzen. Ein bleibendes Urvertrauen auf jene »gute« Dialektik des Konkreten und das praktische Bewähren von Liebe, Gerechtigkeit und Frieden im Blick aufs gesellschaftliche Ganze bedingen sich mithin, ein fundamentaler Zusammenhang, den diejenigen übersehen, die allein mit Appellen an Willen, Verantwortungsgefühl beziehungsweise an die Fähigkeit rationalkritischer Negation hoffen, ein neues kommunikatives Ethos erwecken zu können.

Der Imperativ des neutestamentlichen Gebots: »Liebe deinen Nächsten wie dich selbst« setzt vielmehr die reale *Friedensfähigkeit* jedes Einzelnen bis in die biologische Grundausstattung gerade voraus. Ebenso die biblischen Seligpreisungen und Verheißungen: Sie sind gerade nicht verzweifelt Postulat, nur kalter kategorischer Imperativ ohne Anhalt an erfahrbarer Realität. Die Liebes- wie die Umkehrereinladung erfolgt unter der Voraussetzung, daß »das Himmelreich nahe herbeigekommen ist«. Dem Verheißenen korrespondiert hier ein »Wärmestrom« im Realen, eine »unerschöpfte Erwartungsfülle« (Bloch), die besonders der im Zielhorizont von Religion 2 Lebende als die unerschöpfte Liebe Gottes zu seiner Welt zu begreifen sucht. Auf sie sich immer wieder einzulassen, bleibt gerade angesichts der Schrecken der Geschichte seine letzte Hoffnung, auch wenn dies Festhalten an erfahrbarer Versöhnung sich heute automatisch dem Verdacht aussetzt, schlechte Affirmation der ungerechten Verhältnisse zu sein.

Die pure Aufforderung zur Liebe, wo sie abstrakt imperativisch ergeht, erfolgt dagegen zumeist schon mit der Skepsis dessen, der hoffnungslos überzeugt ist von der Ohnmacht der Liebe im Blick aufs gesellschaftliche Ganze, schlimmer noch, der uneingestanden zweifelt an der realen Fähigkeit auch des Einzelnen zur Liebe: diesem anthropologischen Manichäismus entgegengesetzt, bedeutet der »Trost« des Christentums gerade beides: die Akzeptation der Liebesfähigkeit der Person und die praktische Negation all jener Umweltbedingungen, die dieser Person-Befreiung entgegenstehen.

Religion, jedenfalls die christliche, hat also zentral zu tun mit der Überwindung nackter Selbstdurchsetzung und der Zustimmung zur Welt als der Welt Gottes mit den Menschen. Alle Religionen – sagten wir – sind ein Versuch des Menschen, sich mit dem Fremden, Schicksalhaften und Feindlichen der Welt nicht abzufinden. Alle Religionen reflektieren das menschliche Verlangen nach erfahrbarem Sinn, nach konkreter Wahrheit, nach einem menschenfreundlichen Leben. Die christliche Religion kennt für diese Sinnsuche jedoch eine gänzlich unmetaphysische, eine fundamental-politische Antwort: In der Zuwendung zum anderen, in der Verteidigung der Feinde verwirklicht sich der Wille Gottes, ist Sinn da. Gott – und das besagt: Versöhnung, Ewiges Leben – realisiert sich nach diesem Glauben also *mit* den Menschen in alltäglicher Praxis, nicht oberhalb derselben oder zukünftig nur. Angesichts der Behauptung, gerade die Leidensgeschichte von Auschwitz bis Vietnam enthülle heute die politische Geschichte eben als endgültig geschlossenen, unaufbrechbaren Entfremdungszusammenhang, wird man dann um so stärker festhalten an den gelungenen Realisationen von Frieden und Versöhnung im Mikro- und Makrobereich. Treffend dazu Paul Tillich: »Echte Hoffnung auf Ewiges Leben ist nur möglich, wenn wir hier und jetzt an ihm teilnehmen. Der Grad der Gewißheit einer solchen Hoffnung hängt von

dem Maße ab, in dem wir jetzt am Ewigen teilhaben. Es kann größer oder kleiner sein, aber eins bleibt: die Hoffnung ist immer gebrochen, mit Zweifeln durchsetzt, schwindend und wiederkehrend, ekstatisch und verzweifelt. Doch ist es die einzige Erfahrung, die uns das Recht auf unsere letzte Hoffnung gibt.«

4. Einübung und Unterricht in christlicher Religion wären unter diesen Umständen nicht primär Akzentuierung von Differenz- und Abhängigkeitserfahrungen, sondern eher ein Versuch, Erfahrungen unenttäuschten Vertrauens, gelungener Stabilisierung ohne Schädigung Anderer zu ermöglichen und diese als verallgemeinerungsfähige Befreiungsrealitäten auch bewußt zu machen.

Hat die Einübung in Religion die Aufgabe, diejenigen »Werte einzubringen und zu internalisieren, die das Ich des Menschen stärken« (Steffensky/Sölle), dann wird sie nicht länger dogmatische Sätze instrumentell vermitteln (heteronomes Informationslernen), sondern neues, kommunikatives Handeln im selbsterlebten Konfliktfeld der eigenen Schule (Klasse, Gruppe) einüben (Verhaltenslernen). Das Ziel wäre dann eine ständige Sensibilisierung für die eigenen und die Leiden anderer und ein schrittweises Entdecken der eigenen schöpferischen Fähigkeiten.

→ Aufklärung, Friedenserziehung, Konflikt, Sozialerziehung – Soziales Lernen.

HANS-ECKEHARD BAHR

LITERATUR

- Adorno, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1966. Berger, P. L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt: Fischer 1973. = *Conditio humana*. Braun, H.: Jesus. Der Mann aus Nazareth und seine Zeit. 2. Aufl. Stuttgart: Kreuz-Verl. 1969. = Themen der Theologie. Bd 1. Colpe, C.: Das Phänomen der nachchristlichen Religion in Mythos und Messianismus. In: Neue Zeitschrift für Systematische Theologie. (1967) 9. Dahm, K., N. Luhmann, D. Stoodt: Religion – System und Sozialisation. Neuwied: Luchterhand 1972. = Reihe Theologie u. Politik. Bd 2. Sammlung Luchterhand. Bd 85. Eliade, M.: Die Religionen und das Heilige. Elemente der Religionsgeschichte. Salzburg: Müller 1954. Freud, S.: Studienausgabe. Bd 9. Fragen der Gesellschaft, Ursprünge der Religion. Frankfurt: Fischer 1974. = *Conditio humana*. Gehlen, A.: Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt/M.: Athenäum Verl. 1969. Hinker, W. (Hrsg.): Religion, Philosophie. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer-Kolleg. Bd 12. Lanczkowski, G. (Hrsg.): Geschichte der Religionen. Neuausg. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer-Lexikon. Bd 1. Kehr, G.: Religionssoziologie. Berlin: de Gruyter 1968. = Sammlung Göschen. Bd 1228. Luckmann, Th.: Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft. Freiburg: Rombach 1963. Luhmann, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Otto, H.-U., S. Schneider (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Halbbd 1. Neuwied u. Berlin: Luchterhand. 1973, S. 21–43. = Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Luhmann, N.: Moderne Systemtheorie als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In: Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 7–24. = Theorie-Diskussion. Marsch, W.-D.: Institutionen im Übergang. Göttingen 1970. Marx, K., F. Engels: Über Religion. Berlin: Dietz 1958. Matthes, J.: Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie. 1. Reinbek: Rowohlt 1969. = rowohlt's deutsche enzyklopädie. Bd 279–280. Rendtorff, T.: Theorie des Christentums. Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung. Gütersloh: Mohn 1972. Schatz, O. (Hrsg.): Hat die Religion Zukunft? Graz: Styria-Verl. 1971. Schlette, H. R.: Einführung in das

Studium der Religionen. Freiburg: Rombach 1971. = Rombach Hochschul-Paperback. Bd 31. Troeltsch, E.: Gesammelte Schriften. Bd 1. Die Soziallehren der christlichen Kirchen und Gruppen. Aalen: Scienta-Verl. 1965.

Rolle

Der Begriff Rolle bezeichnet ein soziologisches Konzept zur Erfassung von Aggregaten sozialer Regeln, die ihrerseits als Momente umfassender gesellschaftlicher Strukturen erkannt werden. Der methodologische Status des Begriffs ist kontrovers: Zum einen wird er als heuristisches Instrument soziologischer Konzeptualisierung aufgefaßt (Linton 1936; Dahrendorf 1958; Claessens 1969); zum anderen wird Rolle als empirisches Phänomen verstanden, das die Erfahrungen der vergesellschafteten Individuen prägt (Mead 1934; Turner 1962; Gerhardt 1971). Die Kontroverse über den methodologischen Status wird als Diskussion über die Frage, ob und in welcher Form das Rollenkonzept überhaupt sinnvoll anzuwenden sei, seit einem Jahrzehnt in Deutschland und neuerlich auch in England geführt (Dahrendorf 1958; Tenbruck 1961; Janoska-Bendl 1962; Claessens 1968; Furth 1970; Gerhardt 1971; Haug 1972; Coulson 1972; Joas 1973). Eine Bilanz dieser Diskussion steht noch aus. Sie müßte nicht nur die unterschiedlichen Antworten auf die Ausgangsfrage berücksichtigen, inwieweit Rollen empirische Phänomene oder bloß heuristische Instrumente soziologischer Erkenntnis darstellen. Sie müßte auch begründen, inwiefern eine Untersuchung sozialer Rollen sich rechtfertigen kann angesichts der Tatsache, daß Rollen Momente des gesellschaftlichen Bewußtseins bezeichnen, die wiederum Aspekte des Produktionsverhältnisses (nicht der Produktivkräfte) von historischen Gesellschaften sind, mithin allenfalls einen indirekten Bezug zum Bereich der ökonomischen Reproduktion des Lebens aufweisen.

Rollen sind Ausdruck von Machtverhältnissen; können sie dennoch ohne vorlaufende Beschreibung umfassender Machtkonstellationen analysiert werden? In diesem Zusammenhang verweist Hack (1972) auf einen doppelten Konstitutionsprozeß gesellschaftlichen Bewußtseins. In einer ersten Stufe ist dieses vermittelt durch gruppen- und schichttypische Verhaltensmuster, in einer zweiten Stufe durch das Verhältnis von Kapital und Arbeit: Rollen wären dabei auf der ersten Stufe zu lokalisieren. Sie bezeichnen jene Sphäre der *Interaktion*, in der sich Individuen gegenüber treten als vergesellschaftete und zugleich diese Vergesellschaftung transzendierende Akteure: »Daß der einzelne mit gewissen Seiten nicht Element der Gesellschaft ist, bildet die positive Bedingung dafür, daß er es mit anderen Seiten seines Wesens ist« (Simmel 1908, 36).

Der analytische Rahmen der Rollenanalyse, insoweit er auf die Erfassung empirischer Prozesse (und daher Erfassung empirischer Rollen) zugeschnitten ist, umfaßt die Dimensionen der strukturellen Verankerung und der situationalen Performanz.

1. Strukturelle Verankerung von Rollen

Drei Bezugsebenen der strukturellen Verankerung, – Handlungsregeln und Orientierungen (normative Ebene), Kontexte und Bezugsgruppen (relationale Ebene) und Rollenattribute (personale Ebene) – werden im folgenden diskutiert.

1. *Handlungsregeln und Orientierungen* sind die Elemente von Rollen; im einzelnen gehören dazu:

a) *Normen* als Elemente von Rollen konstituieren »eine kulturelle (gemeinsame) De-

finition wünschenswerten Verhaltens« (Williams 1968); ihr Korrelat bilden *Erwartungen*, die der Rolleninhaber an sich stellt, insofern er sie von anderen an sich gestellt findet. Dieses Komplementaritätsmodell des Verhaltens beruht – nach Habermas (1968) – auf drei Theoremen, nämlich (1) dem Integrationspostulat (»der institutionell hergestellten Komplementarität der Erwartungen und des Verhaltens entspricht eine Reziprozität der Bedürfnisbefriedigung«), (2) dem Identitätspostulat (»in stabil eingespielten Interaktionen (besteht) auf beiden Seiten eine Kongruenz zwischen Rollendefinitionen und Rolleninterpretationen«) und (3) dem Konformitätspostulat (»eine institutionalisierte Wertorientierung (Rolle) entspricht einem internalisierten Wert (Motiv) in der Weise, daß geltende Normen mit hinreichender Wahrscheinlichkeit auch faktisch erfüllt werden«). Diesen drei Postulaten setzt Habermas (1968, 8 ff) entgegen: (1) das Repressionstheorem (»daß vollständige Komplementarität der Erwartungen nur unter Zwang, auf der Basis fehlender Reziprozität erreicht werden kann«), (2) das Diskrepanztheorem (»eine vollständige Definition der Rolle, die die deckungsgleiche Interpretation aller Beteiligten präjudiziert, ist allein in verdinglichten, nämlich Selbstrepräsentation ausschließenden Beziehungen zu realisieren«) und (3) das Autonomietheorem (»autonomes Rollenspiel setzt beides voraus: die Internalisierung der Rolle ebenso wie eine nachträgliche Distanzierung«). Krappmann (1971) erweitert dieses Postulat zu einem Modell gelungener Verschmelzung von sozialer und personaler Identität, welches Fähigkeiten des Individuums zu Distanzierung, Empathie und Ambivalenztoleranz postuliert; dabei bleibt jedoch unberücksichtigt, daß solche Fähigkeiten wiederum typische Charakteristika der Mittelschicht in industrialisierten Gesellschaften sind (Gerhardt 1971) und ohne Veränderung der Arbeitsorganisation und der Formen der gesellschaftlichen Aneignung des Arbeitsproduktes nicht auf Angehörige der Unterschicht dauerhaft übertragen werden können.

Das Diskrepanztheorem wird durch Arbeiten zu Prozessen der Norminterpretation unterstützt. Verhalten, das im Kontext A als konform erscheint, gilt im Kontext B als abweichend. Die Variabilität im Verhältnis von Norm und Verhalten (die eine stets neu zu leistende Projektion der beiden Ebenen aufeinander im Zuge von Interpretationen erfordert) ist Thema des Labelling-Ansatzes und der Ethnomethodologie (Scheff 1966, Garfinkel 1967, Cicourel 1968). Goffmann (1970) verweist darauf, daß in Situationen relativer Unsicherheit über Rollenzugehörigkeiten der Interaktionspartner eine Interpretation der sozialen Bedeutung (gruppen- oder schichtspezifisch) von »Hinweissymbolen« (Cues) einsetzt, die die Zuschreibung von Rollen und die Selektion entsprechender erwartungsstrukturierender Normen allererst ermöglicht. Interpretationen sind dabei zumeist Gegenstand eines strategischen Aushandelns (Goffman 1969); diesem Prozeß liegen allerdings bereits institutionalisierte Interpretationen der beteiligten Rollen zugrunde (Gerhardt 1973).

b) Erwartungsspielräume und Interpretationshorizonte von Rollen werden intersubjektiv standardisiert mittels *Sanktionen*, welche als Momente gesellschaftlicher Herrschafts- und Kontrollsysteme wirksam sind: »Die Beeinflussung des Verhaltens von Interaktionspartnern setzt die Verfügung über positive oder negative Sanktionen voraus. Deren Ausübung oder Androhung wirkt als Kontrolle über Einstellungen und Handlungen des Normadressaten. Sanktionen signalisieren, daß ihr Absender das Recht hat (oder zumindest für sich in Anspruch nimmt), fremdes Verhalten zu kontrollieren. Sanktionen werden abgesandt, um dieses Recht zu bekräftigen« (Gerhardt 1971, 184).

Demselben Zweck dienen Strategien der Sanktionskoalition und des Sanktionsverzichts (Spittler 1967), welche als Mittel der Herrschaftsausübung im interpersonalen Umgang fungieren. Grundsätzlich ist allerdings zu unterscheiden zwischen »lernwilligen« Normen, die durch Sanktionen in ihrer Geltung bestätigt werden müssen (normative Erwartungen) und »lernwilligen« Normen, die sich im Gefolge ihrer Übertretung ändern und an die Bedürfnisse der Interagierenden anpassen (kognitive Erwartungen) (Luhmann 1969). Unterschiede im Sanktionsspielraum von Rollen signalisieren differente Herrschaftspotentiale. Diese drücken sich u. a. in der Chance aus, in variablem Maße die Normen und Erwartungen imperativ mitzugestalten, die für eine Rolle relevant sind. Ein breiter Spielraum der Selbstdefinition ist ein Indikator für Machtrollen (Claessens 1969).

c) *Ziele, Werte und Zwecke* werden in den Rollen zunächst als Aspekt organisatorischer Zielprojektionen wirksam; diese wiederum sind verbunden mit institutionellen, letztlich politischen Zweckperspektiven. Combe (1972) führt für die Lehrerrolle aus, inwieweit bürokratische Organisationsform und politisch abgesicherte ideologische Wertorientierungen (z. B. »pädagogische Freiheit«) die Inhalte des Lehrerberufs mitbestimmen. Ziele, Werte und Zwecke einer generalisierten Rollenperformanz bilden die formale Seite der institutionellen Rollendefinition; sie sind in Gesetzen, Statuten und Ausführungsbestimmungen niedergelegt, die auf Weisungsbefugnisse im Rahmen bürokratischer Hierarchien ausgerichtet sind (Klose 1970; Keim 1971).

Aufgrund der Rigidität solcher formaler Regeln kommt es bei der Ausführung der Rollen zu *Konflikten*, die aus Antagonismen zwischen normativen Erwartungen differenter Rollenpartner entstehen. Die Zuordnung differenter Ziele zu differenten Normsendern (Merton 1957; Gross u. a. 1958; Coser 1961; Kahn 1964) wird zugleich als Ursache des Rollenkonfliktes wie als ein möglicher Weg seiner Lösung gesehen. Kompartimentalisierung (Separierung der Rollenfragmente und jeweils totale Identifikation mit einer Rolle im Falle ihrer aktuellen Präsenz, dabei jedoch Unfähigkeit zur Integration heterogener Rollen oder Rollenteile in einer personalen Identität) gilt als ein Ausweg aus dem Rollendilemma, dessen Affinität zu instrumentaler Pflichterfüllung in faschistischen Systemen nicht zu übersehen ist (Mayntz 1970). In bezug auf solche Formen der Performanz scheint der Vorwurf berechtigt, der Rollenbegriff sei ein »Existential der Entfremdung« (Furth 1970, 483). Demgegenüber wird allerdings eingewandt, die Entfremdung in den Rollen sei auf jene der Institutionen zurückzuführen, denen die Rollen zugehören; dabei wird politische Emanzipation postuliert, die auf einer Aufhebung der »Pathologie der Institutionen« basiert, insofern »bei Rollenkonflikten zu unterscheiden (ist) zwischen einem Rollenverhalten, das bloßer Abwehrmechanismus ist, und einem Rollenverhalten, in dem der Widerstand zum Agens der Veränderung wird« (Dreitzel 1971, 127).

2. *Kontexte*: Neben die normative tritt die relationale Seite von Rollen, insofern sie Regelaggregate sind (normative Ebene), die in ihrer Geltung auf besondere Konstellationen materialer Faktoren oder soziale Settings gerichtet sind (relationale Ebene). Drei Typen von Kontexten – nämlich Situation, Position, Status – bilden die wesentlichen Ebenen der Zuordnung (Gerhardt 1971). Situationsrollen (diffuse, spezifische) orientieren ein Handeln an Strukturen personbezogener (Freund, Nothelfer) und/oder aktual präsenter (Fußgänger, Gastgeber) Gegebenheiten; Positionsrollen sind Typisierungsschemata, die an Positionen (in Betrieben, Familien, Verbänden) anknüpfen; Statusrollen beinhalten die Rechte und Pflichten von Kategorien von Statusinhabern,

wobei Status ein gesellschaftlich interpretiertes Personenmerkmal ist (z. B. Alter, Geschlecht, Rasse, Klassenzugehörigkeit). Die Unterscheidung von Kontextebenen und Rollenformen dient der Beschreibung des »Gerüsts« gesellschaftlicher Strukturen, wie es – in typisierter und idealisierter Gestalt – den Interpretationen und Perzeptionen der handelnden Individuen zugrundeliegt.

Rollen sind auf ein faktisches Substrat im Sinne interpretierter personaler Merkmale (Status), sozialer Stellungen (Position) oder Umweltgegebenheiten (Situation) bezogen. Aus dieser Bezogenheit leitet sich die Perzeption eines Verhaltens als bestimmten Rollen zugeordnet ab; Kontext und Verhalten werden im Medium der Rolle vermittelt. Aber eine zweite Bezugsebene schiebt sich dazwischen. Rollen – gerade insofern sie im Interaktionsprozeß zugewiesen, angeeignet und interpretiert werden – sind keine fixierten normativen Muster, sondern variable Regelaggregate. Die Spielräume der Variabilität werden gesetzt durch *Bezugsgruppen*, Kategorien relevanter Rollenpartner oder signifikanter anderer, die eine Rolle in ihrer positionalen (situationalen) Ausstattung definieren. Hierarchien in Organisationen (Schulen, Verbänden, Betrieben, aber auch Wirtschaft insgesamt etc.) dienen dem Zweck, relevante Bezugsgruppen für Rollen festzustellen und damit Abhängigkeits- und Dominanzverhältnisse in bezug auf die Definition legitimer Rollenspielräume zu setzen. Dieser Tatbestand, auf den Claessens (1969), Schumann (1967) und andere hinweisen, erklärt das Funktionieren bürokratischer Hierarchien erst dann, wenn die Verschiebbarkeit der hierarchischen Stufe, auf der Bezugsgruppen stehen, mitberücksichtigt wird. Keim (1971) verweist darauf, daß das Verhalten der Polizei durch eine Hierarchie teilweise konkurrierender Bezugsgruppen »gedeckt« wird, wobei im Konfliktfall die relevante Bezugsebene bis an die Spitze der politischen Hierarchie (Innenministerium des Landes, des Bundes) verschoben und damit weniger rigide Rollendefinitionen untergeordneter Bezugsgruppen ausgeschaltet werden können.

3. *Rollenattribute*: Die personale Seite von Rollen wurde in der Literatur bisher kaum berücksichtigt. Daß der Rollenzuweisungsprozeß an den Besitz bestimmter Attribute beim Individuum gebunden ist, wurde von wenigen Autoren diskutiert. Nadel (1957) unterscheidet zwischen grundlegenden, relativ stabilen und peripheren Attributen, wobei solche Attribute in der Regel als Serie oder Cluster angeordnet seien: Grundlegende Attribute sind unverzichtbar (Geschlecht beim katholischen Priester), relativ stabile können variieren, aber die Variation verändert die Weise der Partizipation und der Perzeption in der Rolle (weibliche Pfarrer; Vikarinnen), periphere Attribute verändern die normative und interpretative Substanz der Rolle kaum (Herkunftsschicht eines Pfarrers oder Priesters). Keim (1971, 444) verweist auf den ideologischen Charakter der Werte, die der Definition grundlegender Rollenattribute bei der Polizei zugrundeliegen: »Er muß ein deutscher Mann sein, einen guten Ruf haben, gesund und mindestens 1,66 m groß sein. Er muß ein »guter« Beamter sein, ehrlich, loyal ...« Rollenattribute beschreiben die typischen Merkmale, die der Person in der Rolle aufgenötigt oder abverlangt werden. Nichtbesitz der Rollenattribute (»Stigma«) kann zu Techniken der Vortäuschung des Besitzes oder des Überspielens des Nichtbesitzes führen (Goffman 1963). Emanzipationsprozesse (Neger, Frauen, Arbeiter) lassen sich als Versuche einer graduellen Umdefinition imperativer Rollenattribute verstehen (Hughes 1945).

II. Situationale Performanz

Für empirische Rollenanalysen ist von zentraler Bedeutung, daß Rollen ausagiert werden; dies geschieht in Situationen, wobei mehrere Rollen bzw. Rollenpersonen aufeinandertreffen, um ihr Verhalten reflexiv aneinander auszurichten. Mit Reflexivität ist dabei der Prozeß wechselseitigen »Taking-the-role-of-the-other« gemeint (Mead 1934; Schütz 1949). Der Verzicht auf Reflexivität zeigt Herrschaftsverhältnisse an (Gerhardt 1973).

Zum Begriff der Situation hat Goffman (1963 a) die Differenzierung zwischen Anlaß (occasion) und Versammeltsein (gathering) beigetragen. Dreitzel (1968, 154) definiert Situation als »die relative Einheit subjektiver Interpretation einer objektiven Lage aufgrund und im Sinne der Intentionen mehrerer interagierender Menschen«. Damit ist vor allem der strukturelle Aspekt der Situation hervorgehoben, d. h. Situationen werden als relationale Struktur der Rollen im sozialen Beziehungsgefüge gedeutet. Demgegenüber ist auf W. I. Thomas' (1965) Feststellungen zu verweisen, daß das Objektive an der Situation gerade ihre subjektive Interpretiertheit ist; insofern Handeln entsteht aus der Interpretation des dem Individuum wirklich Erscheinenden, ist – so Thomas – die psychisch relevante Definition der Situation, insofern sie dem Subjekt Wirklichkeit setzt, zugleich die objektiv wirksame Situation. Dieses Moment eines situational vermittelten, prinzipiell relativistischen Wirklichkeitsbezugs wird auch von Berger und Luckmann (1966) hervorgehoben, die allerdings gesellschaftlich institutionalisierte Wissens- und Legitimationssysteme als Bestimmungsfaktoren subjektiver Realitätsdefinition erkennen.

Herrschaft kommt hier (als Ideologie) indirekt ins Spiel. Der Herrschaftsaspekt bei der Definition der Situation wird explizit gemacht in einigen Arbeiten des Labelling-Ansatzes, in denen auf den Tatbestand hingewiesen wird, daß für Situationen von vornherein eine Hierarchie der Berechtigung zur Situationsdefinition unter den beteiligten Rollen (bzw. Rollenpersonen) institutionalisiert ist. Das Verhältnis Arzt-Patient, Richter-Angeklagter, Jugendoffizier der Polizei-potentieller Delinquent enthält als Situation ein Gefälle des Rechtes, die eigene Situation (und Performanz) und die des/der anderen Beteiligten zu bewerten und damit in den Termini gängiger Kategorisierungen zu definieren (Scheff 1968; Cicourel 1968; Schumann/Winter 1973).

Spielräume der Rollendefinition im situationalen Handeln – allerdings ohne Berücksichtigung des Herrschaftsgefälles – behauptet Turner (1962, 22). Die Rollenperformanz verweise nicht nur auf reflexive Prozesse des Role-taking, sondern darüber hinaus auf Prozesse relativer Präzisierung der grundsätzlich vagen Rollennormen: »Rollen haben verschiedene Grade von Konkretheit und Konsistenz; doch das Individuum verhält sich so sicher, als seien sie genau bestimmt. Das bedeutet, daß das Individuum, das von Zeit zu Zeit bestimmte Rollen Aspekte hervorzuheben versucht, die Rollen modifizieren bzw. neu schaffen muß; bei dem gesamten Prozeß handelt es sich also nicht nur um die Übernahme (role-taking) sondern auch um die Schaffung von Rollen (role-making).« Dieser Vorgang des Rollenentwurfs (Habermas) wird erst durchsichtig, wenn er auf situationale Prozesse bezogen wird; da das Role-making in Situationen erfolgt, in denen die Rollen in Interaktion mit anderen ausagiert werden, können Eigenheiten des situationalen Geschehens die Entstehung von Rollenentwürfen zumindest teilweise erklären. Zur Beschreibung situationalen Austauschs führt Goffman (1969) das Paradigma der *strategischen Interaktion* ein. Durch Berücksichtigung antizipierter Strategien des Gegenüber und durch Angleichung der eigenen Strategien an die

früheren oder erwarteten des Partners/Gegners (Faktoren, die einbezogen werden: *Movens*, operational codes, style of play, resolve, information state, resources, game-worthiness), kommt jeder der beteiligten Handelnden zu einer reflexiv auf den anderen bezogenen, taktisch an ihm ausgerichteten Strategie. Interaktion ist als Serie wechselseitiger Strategien, Rollen sind als Sedimente solcher Strategien zu verstehen. Beispiele für solche Vorgänge bieten empirische Analysen. Keim (1971) beschreibt unter Bezug auf ein Konzept der *Störfaktoren* die strategische Interaktion zwischen Studenten und Polizei. Strategien der Gegenseite werden erfolgreich antizipiert und unterlaufen: Störfaktoren, von A aufgebaute Hindernisse zur Verhinderung der bei B vermuteten Strategie, werden wirksam. Diese sollen B dazu bewegen, seine Auffassung von der Rolle des A (und damit tendentiell auch die Definition der A-Rolle) zu modifizieren. Es geht mithin um Wandel institutionalisierter Rollenbilder. In Reaktion auf einen Erfolg der intendierten Störung können normative Erwartungen revidiert werden. Wenn A erfolgreich stört, muß B revidieren. B's Chance zur Aufrechterhaltung seiner Auffassung hängt von seinem (und ebenfalls von A's) Zugang zu legitimen Zwangsmitteln ab; die strukturelle Verankerung einer Rolle in einer politischen, wirtschaftlichen etc. Institution mit Zugang zu legitimer Anwendung von Gewalt und Druck macht partiell unempfindlich gegen situationale Störstrategien von Rollengegnern. Denn an die Stelle des Umdenkens tritt dann die Anwendung von Sanktionen. Aber solche Machtausübung ihrerseits wird schwierig oder unmöglich, wenn die Störung auch darin erfolgreich war, daß sie den die Herrschaftsmittel Anwendenden um die Sympathie bringt, die dieser bei Dritten braucht. Da erst die Billigung durch Außenstehende (Bezugsgruppen) den Gebrauch von Zwangsmitteln zwischen A und B legitimiert, kann der Verlust eines sympathisierenden »Publikums« (Goffman 1959) für A und B zur Bereitschaft führen, den Störaktionen ihrer Gegenüber nachzugeben und tradierte Rollenbilder zu revidieren. Das Paradigma der strategischen Interaktion, mit besonderem Bezug auf das Konzept der Störfaktoren und auf die differentiellen Chancen der Interaktionspartner zur Situationsdefinition, bietet ein Verhaltensmodell an, das sich auch zur Analyse von historischen und politischen Vorgängen eignet. Dessen Stärke liegt in der Beschreibung, nicht Erklärung der Rollenkonstellationen und ihrer situationalen Realisierung. Die Rollenanalyse dient insofern der Bestandsaufnahme von Formen gesellschaftlichen Bewußtseins; Initiativen zu dessen Veränderung können hier ihr Ausgangsmaterial finden.

UTA GERHARDT

→ Bildungssoziologie, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Institution – Organisation, Konflikt, Macht – Herrschaft, Sozialisation, Verhalten.

LITERATUR

- Berger, P., Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt: Fischer 1969. Cicourel, A. V.: The social organization of juvenile justice. New York: Wiley 1968. Claessens, D.: Rollentheorie als bildungsbürgerliche Verschleierrungs-ideologie. In: Adorno, Th. W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Stuttgart: Enke 1969, S. 270–279. Claessens, D.: Rolle und Macht. München: Juventa Verl. 1969, 2. Aufl. 1970. = Grundfragen der Soziologie. Bd 6. Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München: List 1971. = List Taschenbücher der Wissenschaft, Erziehungswissenschaft. Bd 1662. Coser, R.: Insulation from observability and types of social conformity. In: American Sociological Review. 26 (1961), S. 28–39. Coulson,

M.: Role: a redundant concept in sociology? Some educational considerations. In: Jackson, K. A. (Hrsg.): *Role*. Cambridge: Univ. Pr. 1972. Dahrendorf, R.: *Homo sociologicus: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 10. Aufl. Köln, Opladen: Westdeutscher Verl. 1971. = Uni-Taschenbücher. Bd 28. Dreitzel, H. P.: *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*. Stuttgart: Enke 1968., 2. Aufl. 1971. Dreitzel, H. P.: *Soziale Rolle und politische Emanzipation. Sechs Thesen gegen Peter Furths melancholische Kritik am Rollenbegriff*. In: *Das Argument*. Nr. 71. 14 (1972), S. 110–129. Furth, P.: *Nachträgliche Warnung vor dem Rollenbegriff*. In: *Das Argument*. Nr. 66. 13 (1971), S. 494–522. Garfinkel, H.: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1967. Gerhardt, U.: *Rollenanalyse als kritische Soziologie*. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1971. = *Soziologische Texte*. Bd 72. Gerhardt, U.: *Role conflict and the class structure*. In: *Sociology and Social Research*. 5 (1971), S. 285–296. Gerhardt, U.: *Interpretive processes in role conflict situations*. In: *Sociology*. 7 (1973), S. 225–240. Goffman, E.: *Wir alle spielen Theater*. München: Piper 1969. Goffman, E.: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt: Suhrkamp 1967. Goffman, E.: *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Pr. (usw.) 1963. Goffman, E.: *Strategic interaction*. Philadelphia: Univ. Pr. 1969. Goffman, E.: *Symbols of class status*. In: Truzzi, M. (Hrsg.): *Sociology and everyday life*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1970, S. 21–32. Gross, N. (u. a.): *Explorations in role analysis: studies on the school superintendency role*. New York: Wiley 1958. Habermas, J.: *Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968*. Hack, I. (u. a.): *Klassenlage und Interessenorientierung*. In: *Zeitschrift für Soziologie*. 1 (1972), S. 15–30. Haug, F.: *Kritik der Rollentheorie und ihrer Anwendung in der bürgerlichen deutschen Soziologie*. Frankfurt: Fischer 1972. = *Fischer Taschenbücher* 6508. Hughes, E. C.: *Dilemmas and contradictions of status*. In: *American Journal of Sociology*. 50 (1945), S. 353–359. Janoska-Bendl, J.: *Probleme der Freiheit in der Rollenanalyse*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 14 (1962), S. 459–475. Joas, H.: *Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie*. Frankfurt: Athenäum 1973. Kahn, R. (u. a.): *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity in an industrial setting*. New York: Wiley 1964. Keim, K. D.: *Gewalt und Routine – Zum Rollendruck der Polizei in Konfliktsituationen*. In: *Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik*. 3 (1971), S. 413–525. Klose, P.: *Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 23 (1970), S. 78–97. Krappmann, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett 1971. = *Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung*. Linton, R.: *The study of man*. 2. ed. New York: Appleton-Century-Croft 1964. Luhmann, N.: *Normen in soziologischer Perspektive*. In: *Soziale Welt* 20 (1969), S. 28–48. Mayntz, R.: *Role distance, role identification, and amoral role behavior*. In: *Archives Européennes de Sociologie*. 11 (1970), S. 368–378. Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp 1968. Merton, R.: *The role-set*. In: *British Journal of Sociology*. 8 (1957), S. 106–120. Nadel, S. F.: *The theory of social structure*. Chicago: Free Press 1957. Popitz, H.: *Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie*. 2. Aufl. Tübingen: Mohr 1968. Scheff, T.: *Being mentally ill. A sociological theory*. Chicago: Aldine 1966. Scheff, T.: *Negotiating reality: notes on power in the assessment of responsibility*. In: *Social Problems*. 16 (1968), S. 17. Schütz, A.: *Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns*. In: Schütz: *Gesammelte Aufsätze*. Bd 1. *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Nijhoff 1971, S. 3–54. Schumann, K. F.: *Zeichen der Unfreiheit. Zur Theorie und Messung sozialer Sanktionen*. Freiburg: Rombach 1968. = *Sozialwissenschaft in Theorie und Praxis*. Schumann, K. F., G. Winter: *Zur Analyse der*

Hauptverhandlung im Strafprozeß. In: Friedrichs, J. (Hrsg.): *Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens*. Stuttgart: Enke 1973, S. 174–212. *Simmel, G.*: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 4. Aufl. Berlin: Duncker u. Humblot 1958. *Spittler, G.*: Norm und Sanktion. Untersuchungen über den Sanktionsmechanismus. Freiburg: Walter 1967. *Tenbruck, F.*: Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 13 (1961), S. 1–40. *Thomas, W. I.*: Person und Sozialverhalten. Berlin, Neuwied: Luchterhand 1965. = *Soziologische Texte*. Bd 26. *Treiber, H.*: Wie man Soldaten macht: Sozialisation in kasernierter Vergesellschaftung. Düsseldorf: Bertelsmann 1973. = *Konzepte Sozialwissenschaft*. Bd 8. *Turner, R.*: Role-taking: Process versus conformity. In: Rose, A. (Hrsg.): *Human behavior and social processes*. Boston: Houghton Mifflin 1962, S. 20–40. *Williams, Robin M.*: Norms. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol. 11. New York: Macmillan 1968, S. 204–208.

Schule – Schultheorie

I. Um Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung begreifen und aus diesem Begriff Konsequenzen für eine erziehungswissenschaftliche Schultheorie ziehen zu können, ist es nützlich, sich einige historische Klarheit darüber zu verschaffen, zu welchen Zwecken diese besonderen Institutionen organisierten Lernens erfunden und in Deutschland vor nicht einmal zweihundert Jahren als »Veranstaltungen des Staates« verwirklicht worden sind. Dabei mag es genügen, sich in grober Vereinfachung drei unmittelbar zusammenhängende Zweckbestimmungen der Schule zu verdeutlichen: *Qualifikation, Selektion, Integration*.

Unter dem Aspekt der *Qualifikation* betrachtet, setzt die Einrichtung von Schulen offenbar voraus, daß die für den Bestand einer Gesellschaft notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht mehr hinreichend durch unmittelbare Anschauung und Nachahmung, im alltäglichen Lebens- und Arbeitszusammenhang der Generation, erworben werden können, sondern teilweise so anspruchsvoll und speziell geworden sind, daß eine systematische Berufsvorbereitung in zeitlich-räumlicher Trennung von der eigentlichen Berufsausübung effektiver zu werden verspricht. Die mittelalterlichen Gründungen deutscher Stadt- und lateinischer Klosterschulen, feudaler Ritterakademien und akademischer Fakultäten sind als ein früher Ausdruck dieser Trennung zu interpretieren. Sie weisen auf den beginnenden Prozeß berufsständischer Arbeitsteilung hin und verraten zugleich durch ihre geringe Zahl und ihre Exklusivität, daß »Schulbildung« ein Privileg war und es bis zur endgültigen Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch bleiben konnte, weil erst jetzt der Fortschritt der Industrialisierung in Deutschland ein Ausbildungsminimum für alle als zweckmäßig erscheinen ließ.

Je mehr aber Schule zu einer staatlich reglementierten Qualifikationsinstanz für alle wurde, desto wichtiger wurde zugleich ihre *selektive* Funktion, d. h. die Aufgabe, für eine bedarfsgerechte und herrschaftskonforme Verteilung des Wissens zu sorgen. War schon die bildungspolitische Diskussion des 18. Jahrhunderts von der Frage beherrscht, welche Selektionsmechanismen in ein künftiges Schulsystem zum Schutz der sozialen und politischen Ordnung eingebaut werden mußten, so scheiterten die frühbürgerlichen Emanzipationspostulate der »neuhumanistischen« Bildungsreformer samt und sonders an den Bedingungen einer Klassengesellschaft, deren ökonomische und soziale Struktur sich nicht zuletzt auch in der organisatorischen und inhaltlichen Auf-

spaltung des Schulwesens mit seiner typischen Unterscheidung von »höherer« und »volkstümlicher«, »allgemeiner« und »beruflicher« Bildung widerspiegelt. Diese Klassenstruktur der Schule und ihre selektive Funktion ist durch die neuerliche Belebung des *Gesamtschul*-Gedankens keineswegs überwunden. Vielmehr zeigt sich an dem erfolgreichen Widerstand gegen eine durchgreifende Schulreform, aber auch an einzelnen Reformelementen selbst (z. B. der gesamtschulischen *Leistungsdifferenzierung*), daß die bürgerliche Gesellschaft nach wie vor auf eine Schule angewiesen ist, die durch die systematische Unterschiedlichkeit der Lernziele und Lernzeiten, der Inhalte und Methoden einen gezielten Beitrag zur Ungleichheit der Sozialchancen leistet.

Doch wird erst unter dem Aspekt der *Integration* vollends deutlich, in welcher Weise Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung funktionieren soll: Ihre berufspropädeutische Aufgabe war immer schon mit dem Auftrag der sozialen Disziplinierung verbunden, Herrschaftskonformität der Erziehungsziele mindestens ebenso wichtig wie bedarfsorientierte Kenntnisvermittlung. Aber während beide Motive im spätfudalistischen Leitbild des »geschickten und guten Untertans« noch problemlos zusammenfielen, wurde die integrative Funktion der Schule in dem Maße dominant, wie sich die »soziale Frage« im Prozeß der Industrialisierung gefährlich zuspitzte und es nun darum ging, Schule als Instrument des »Klassenkampfes von oben« einzusetzen. Das Problem, das damals mit den Mitteln politischer und religiöser Indoktrination gelöst werden sollte, stellt sich heute verschärft: Wie kann das Postulat bürgerlicher Chancengleichheit aufrechterhalten und zugleich seine faktische Erfüllung verhindert werden? Wie weit ist aus Gründen der Massenloyalisierung dem Qualifikationsanspruch aller zu genügen, ohne daß dadurch das System sozialer Privilegierung gefährdet wird? Im Spannungsfeld von Qualifikation und Selektion scheint die integrative Aufgabe der Schule unter den historischen Bedingungen des Spätkapitalismus kaum noch lösbar zu sein.

II. Die Einsicht, daß Schule eine gesellschaftliche Einrichtung sei und daher im Kontext gesellschaftstheoretischer Überlegungen begründet werden müsse, läßt sich mit unterschiedlicher Klarheit und Akzentuierung in allen »klassischen« Bildungsprogrammen des Bürgertums, von Comenius über Condorcet, W. v. Humboldt und Schleiermacher bis hin zu Diesterweg, wiederfinden. Das wird aus der kritischen, anti-feudalen Grundintention jener Konzepte heraus verständlich: Weil und solange sie der Schule eine maßgebliche Bedeutung für die Erneuerung von Staat und Gesellschaft durch ein aufgeklärtes Bewußtsein der Bürger zuwiesen, war die theoretische Bestimmung der Ziele, Inhalte und Organisationsformen schulischen Lernens unlösbar an eine theoretische Vorstellung des angestrebten »besseren« Staats- und Gesellschaftszustands geknüpft.

Diese umfassende Perspektive ist bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gründlich verloren gegangen, wie die sich damals etablierende Schulpädagogik der Herbartianer zeigt, und seither tritt »Schultheorie« in Deutschland vornehmlich in zwei Versionen auf, die beide den historischen Charakter ihres Gegenstands in je eigentümlicher Weise vernachlässigen: entweder in der reduzierten Form einer Theorie innerschulischer Unterrichts- und Erziehungsprozesse oder als der meist induktiv-generalisierend angelegte Versuch, dem »Wesen der Schule«, ihrem »eigentlichen Sinn«, ihrem »Gesetz« auf die Spur zu kommen. Gemessen an der kritischen Inten-

tion der »klassischen« Bildungsprogramme ist es ein nicht nur wissenschafts-, sondern auch gesellschaftsgeschichtlich aufschlußreicher Befund, »daß in der gesamten deutschsprachigen Literatur der letzten siebenzig Jahre zwar einige mehr oder minder ausgereifte Entwürfe zur wissenschaftlichen Deskription, Analyse und Kritik gewisser Ausschnitte der Schulwirklichkeit von zeit-räumlich meist sehr begrenzter Reichweite vorgelegt, nirgends jedoch auch nur Umriss einer »Theorie der Schule« sichtbar geworden sind, die diese anspruchsvoll-umfassende Bezeichnung sachlich wie formal annähernd rechtfertigen (Kramp 1970, 567).

Wann aber wäre denn eine solche Bezeichnung gerechtfertigt? Kann »Theorie der Schule« unter den gegebenen Bedingungen arbeitsteiliger Wissenschaft mehr als ein programmatischer Sammeltitle für methodisch und inhaltlich divergierende Ansätze zur Beschreibung, Analyse und Kritik bestimmter Ausschnitte der Schulwirklichkeit sein? Die prinzipielle Schwierigkeit liegt auf der Hand: Einerseits muß Schultheorie, wenn sie empirisch gehaltvolle und methodisch nachprüfbar Sätze zum Inhalt haben soll, auf den Ergebnissen spezialisierter Schulforschung aufbauen. Gerade weil es ihre Aufgabe ist, den Gesamtzusammenhang des Phänomens Schule zum Vorschein zu bringen, kann sie auf die Daten, Hypothesen, Teildefinitionen schulrelevanter empirischer Sozialwissenschaft nicht verzichten, darf sie sich nicht in die trügerische Sicherheit unüberprüfbarer Pauschalbehauptungen über den Zusammenhang von »Schule und Gesellschaft« sowie daraus abgeleiteter Vorstellungen über die »Schulwirklichkeit« flüchten. Andererseits kann Schultheorie die Gefahr, zu einer bloßen Summe heterogener Teilinformationen zu werden, nur dann vermeiden, wenn sie ihren Gegenstand gewissermaßen »von außen«, von den gesellschaftlichen Funktionen des Subsystems Schule her, in den Blick nimmt und die Bedeutung spezieller schulwissenschaftlicher Ansätze im Kontext gesellschaftstheoretischer Überlegungen problematisiert. So legitim es beispielsweise ist, vom Ansatz der modernen Motivationsforschung her die Umriss einer »Schule als optimaler Organisation von Lernprozessen« zu entwickeln (Roth), so notwendig ist es andererseits, diesem Konzept die Frage nach den »gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Lernen und der Erreichung bestimmter Lernziele im Neokapitalismus« entgegenzustellen (Nyssen). Wenn Schultheorie nicht nur deskriptiv und analytisch bleiben, sondern (wieder) kritisch werden soll, muß sie immer auch als Gesellschaftstheorie betrieben werden. Den historischen Charakter der Schule im Zusammenhang des Gesellschaftsprozesses wiederzuentdecken, scheint mir eine ihrer wichtigsten Aufgaben zu sein.

HANS-GEORG HERRLITZ

→ Aufklärung, Bildungswesen, Chancengleichheit, Gesamtschule, Institution – Organisation, Macht – Herrschaft, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Unterricht.

LITERATUR

Bernfeld, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925). Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. *Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission* (Hrsg.): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Stuttgart: Klett 1970. Fürstenau, P. (u. a.): *Zur Theorie der Schule*. Weinheim: Beltz 1969. Hentig, H. v.: *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1969. Illich, I.: *Entschulung der Gesellschaft* (1970). Dt. Übersetzung 2. Aufl. München: Kösel 1972. Kramp, W.: *Theorie der Schule*. In: *Handbuch pädagogischer Grund-*

begriffe. Bd 2. München: Kösel 1970, S. 529–589. Nyssen, F. (Hrsg.): *Schulkritik als Kapitalismuskritik*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971. Reimer, E.: *Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine*. Reinbek: Rowohlt 1972. Roth, H.: *Schule als optimale Organisation von Lernprozessen*. In: *Die Deutsche Schule*. 61 (1969) 9, S. 520–536. Scheuerl, H.: *Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung*. Stuttgart: Klett 1969. Stock, M.: *Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Titze, H.: *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer 1973. Wellendorf, F.: *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Weinheim: Beltz 1973. Wilhelm, Th.: *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. 2. Aufl. Stuttgart: Metzler 1969.

Schulversuch

1. Überblick

Die Begriffe »Schulversuch«, »Modellschule«, »Versuchsschule«, »Pilot-Schule« usw. werden im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch noch kaum unterschieden; in jüngeren bildungspolitischen Dokumenten setzt sich der Begriff »Modellversuch« durch (vgl. Bildungsgesamtplan I, 1973, 76). Die notwendige Klärung des Komplexes »Schulversuch« muß eine »Theorie der Schule« voraussetzen, diese wiederum müßte Schule als eine gesellschaftliche Einrichtung unter Inanspruchnahme einer »Theorie der Gesellschaft« analysieren können. Beide Voraussetzungen sind allenfalls in ersten Ansätzen und mit unterschiedlichen Ausarbeitungs- und Plausibilitätsgraden erfüllt (Kramp 1973; Fingerle 1973). Zugleich aber finden Schulversuche in erheblichem Umfang (was Zahl, Größe und Versuchsdauer betrifft) und mit hohem Erwartungsniveau (was die Erreichung bildungspolitischer Zielsetzungen, deren wissenschaftliche Legitimation und Kontrolle betrifft) statt. Einen repräsentativen, wenn auch unvollständigen Einblick in die derzeit öffentlich geförderten Versuche liefert die im Anhang zusammengestellte Liste aller zum 1. 1. 1973 bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) eingegangenen Anträge auf Projektförderung. Die Tabelle illustriert den gegenwärtigen Aufmerksamkeitshorizont administrativ gelenkter Schulversuchsplanung in der BRD, auch wenn durch die kultusministerielle Praxis der Aufteilung von Gesamt-Finanzierungsrahmen in mehrere Teil-Projekte eine gewisse Verzerrung der Daten berücksichtigt werden muß:

- a) Schwerpunkte bei der Konzeption und Erprobung von Stufenschulen (Gesamtschule; Gesamtoberstufe/Kollegschule)
- b) Vernachlässigung systeminterner Strukturreformen besonders in der Sekundarstufe I (unter insgesamt 466 Projektanträgen befindet sich keiner, der die Konzeption der Realschule zum Gegenstand hätte)
- c) Problematisierung der Stufenübergänge (Ausweitung der Primarstufe in die Elementarerziehung; Orientierungs- und Beobachtungsstufen beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I; Einführung eines 10. Schuljahres an Hauptschulen usw.)
- d) Curriculumentwicklung und -evaluation als Teilelemente von Schulversuchen
- e) Medienentwicklung und Unterrichtstechnologien
- f) Qualifizierung des Personals für die Durchführung schulischer Innovationen.

II. Ansätze zur Theoriebildung

1. Im Umkreis *geisteswissenschaftlich* orientierter Pädagogik kann der Schulversuch (Gläss/Klafki 1968) charakterisiert werden als schulpraktische Veranstaltung zur Beantwortung geschichtlich gewachsener, theoriegeleiteter Fragen danach, ob neuartige pädagogische Maßnahmen des Lehrers die erhoffte bildende Wirkung beim Schüler zeitigen. Schule wird weniger als geplante Einrichtung, vielmehr wesentlich als Ort der bildenden Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern definiert. Der Versuchscharakter ist dabei im Bewußtsein der Beteiligten verankert, insbesondere in dem des Lehrers, jedoch in einem unspezifischen Sinne auch in dem der »Öffentlichkeit«. Ein solches Verständnis eines Schulversuchs unterstellt, daß schulische Maßnahmen weder als bloße Funktion gesellschaftlicher Ansprüche noch als Ergebnis einer theoretischen Ableitung aus obersten erziehungsrelevanten Normen zu rechtfertigen sind, »sondern in Verantwortung vor dem Kinde als eine produktive Antwort der Pädagogen auf bestimmte geschichtliche Situationen gestaltet« werden müssen (Gläss/Klafki 1968, 873). Schulversuche beziehen sich auf die *Wirksamkeit* schulischer Einrichtungen und Maßnahmen (insbesondere also auf methodisch-organisatorische Innovationen), nicht jedoch auf die Frage nach der *Geltung* von Zielen und Bildungsinhalten. Versuche bleiben gebunden an die Erfahrung der »Begegnung«, sie können weder im Sinne naturwissenschaftlicher Experimente oder sozialtechnischer Manipulation, noch im Sinne »reiner« Theorie angemessen durchgespielt werden, sondern allein in der komplexen Schulwirklichkeit gelingen oder scheitern (Dahmer 1968, 35 ff.).

Eine Differenzierung der Versuche nach ihrem »Umfang« (z. B. Unterrichtsversuch – Schulversuch; vgl. Führ 1970) wird nicht vorgenommen oder bleibt zumindest ohne systematischen Stellenwert.

2. Gegenüber diesem auch noch für die Nachkriegsentwicklung in der BRD maßgeblichen Verständnis sind in den 60er Jahren weitreichende Veränderungen eingetreten, die als Verschiebung der Initiations-, Planungs- und Kontrollprobleme aus dem Umkreis des »pädagogischen Bezugs« auf die *Ebene des politisch-administrativen Systems* aufgefaßt werden müssen. Es handelt sich nun um weitreichende, strukturverändernde Experimentalprogramme und in deren Rahmen um »Modellversuche« als programmorientierten Innovationen. Diese Auffassung kommt in der Definition des Deutschen Bildungsrates zum Ausdruck: »Schulversuche sind nicht einmalige Unternehmungen zur Erhärtung oder Widerlegung umstrittener bildungspolitischer Thesen. Sie sind vielmehr ein notwendiger und dauernder Bestandteil in einem zur Zukunft hin offenen Bildungssystem« (Deutscher Bildungsrat 1970, 15; vgl. Bund-Länder-Kommission 1973, I, 76).

Die Aufgabe von Modellversuchen besteht darin, angesichts aufgedeckter Mängel des bestehenden Schulsystems laufend »Veränderungen der Schulorganisation, der Curricula und in Zusammenhang damit der Unterrichts-, Methoden- und Medienorganisation« unter dem Aspekt einer späteren Einführung in *Regelschulen* zu planen, zu verwirklichen und Erfolg oder Mißerfolg zu überprüfen (Eigler u. a. 1971, 2). Die Rolle der *wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen* (Zeitschrift für Pädagogik 1973) wird damit mehrdeutig. Der Sinn theoretischer Anleitung verschiebt sich vom gemeinsam verantworteten Engagement an schulischer Praxis zu einer nur scheinbar durch die methodologischen Erwägungen der Wissenschaftler abgesicherten, vermeintlich wertneutralen *Beratung der politisch-administrativen Steuerung*. Die Suche nach Alternativen zum Bestehenden

- a) setzt ein beim »theoretischen« Durchspielen der neuen Konzepte (wissenschaftliche Planung – Hypothesenbildung),
- b) führt zur »pragmatischen« Aufbau- und Entwicklungshilfe (wissenschaftliche Beratung – erfolversprechender Modellaufbau),
- c) und dann zur »praktischen« Überprüfung (wissenschaftliche Kontrolle – Soll/Istvergleich).

Ein solcher Ansatz kann als *dezisionistisch* gekennzeichnet werden (z. B. Eigler u. a. 1971); er klammert die Evaluation der Zielentscheidungen aus und ist nicht in der Lage, die Bedingungen, Bedürfnisse und Motive zu analysieren, die auf der Ebene des politisch-administrativen Systems zu den für Schulversuche notwendigen Intentionserklärungen geführt haben. Vertreter des »*Kritischen Rationalismus*« haben auf einige Schwächen dieser Planungs-, Beratungs- und Kontrolltheorien hingewiesen; Möglichkeiten zur Einbeziehung von Zieldiskussionen in einen »philosophisch« aufgerüsteten Planungs- und Beratungsprozeß werden angedeutet (Lenk 1971, 37 ff.), in der Kontrolldimension wird jedoch weiterhin an einer sich selbst legitimierenden Zweckrationalität festgehalten (vgl. Meyer 1972 a, 223).

3. Eine *systemtheoretische Orientierung* ermöglicht es, diese ungelöste Restproblematik aufzunehmen. Versteht man Schulversuche im Sinne der Systemtheorie als *Innovationen* (Aurin 1973; Menck 1973), so lassen sich in einem ersten Zugriff zwei Ansätze unterschiedlicher Reichweite feststellen: Innovationsversuche können *erstens* auf die Frage antworten, ob neuartige schulische Maßnahmen als disponible Mittel für definierte, vorgegebene Zwecke (= Ziele) oder auch als verordnete Folgen von kalkulierbaren Anlässen erfolgreicher sind als herkömmliche. Sie können *zweitens* auf die Frage antworten, ob durch Um- oder Neuformulierung der *Zwecke selbst* oder aber der zu berücksichtigenden *Anlässe* (Ausgangssituationen) die Probleme und Krisen des Systems Schule erfolgreicher als bisher zu lösen sind. Systemtheorie hat die Möglichkeiten für flexible und »opportunistische« Operationalisierungen von Systemproblemen analysiert (Luhmann 1968; 1969). Eine Übertragung dieser Analysen auf Unterrichtsprobleme ist versucht worden (Thoma 1972). In systemtheoretischen Kontrolltheorien wird die Beschränkung auf empirische Soll/Istvergleiche aufgehoben und durch eine *Indikatorenkontrolle* (die sich auf die Kontrolle der Realisierung der allgemeinen Zwecke des Gesamtversuchs bezieht) und in Andeutungen durch eine *Krisenkontrolle* ergänzt (bei der krisenhafte Bestandsgefährdungen eines Systems stellvertretend die Funktion der Kontrolle erhalten) (Luhmann 1968, 221 ff.).

Ein solcher Ansatz geht über die unter 1. und 2. skizzierten Konzepte insofern hinaus, als die durch Schulversuche zu lösenden Probleme nicht mehr in Bewußtsein und Personalität der Betroffenen festgemacht werden, sondern als *Frage nach Struktur und Funktion von Schule* sowohl deren externe Umwelt (Natur, andere Sozialsysteme, gesellschaftliches Gesamtsystem) als auch deren innere Umwelt (Personen als Systemmitglieder, Motivationslagen, verfügbare Ressourcen) dem steuernden Zugriff einer »verplanten Planung« eröffnen sollen. Ein Schulversuch ist dann – wie andere Planungen sozialen Wandels auch – eine radikale Fassung des Kontingenzproblems (»alles ist anders möglich«: vgl. Habermas/Luhmann 1971, 310).

Der hier nur anzudeutende systemtheoretische Bezugsrahmen ermöglicht eine theoretische Bestimmung des *Umfangs* von Schulversuchen, wie sie mit Hilfe der geisteswissenschaftlichen Begrifflichkeit nicht gelang (s. o.): Unter Bezug auf die von Luhmann vorgeschlagenen evolutionären Mechanismen von Variation, Selektion und

Stabilisierung (Luhmann 1971, 361 ff.) können Schulversuche unterschieden werden, welche erstens vorwiegend der *Variation* von Problemfassungen bzw. -lösungen dienen und damit »überschießende« Möglichkeiten von Schule aufzeigen sollen; welche zweitens der *Selektion* von Problemfassungen bzw. -lösungen dienen sollen und damit nach der Brauchbarkeit fragen; und drittens der *Stabilisierung* von Problemfassungen bzw. -lösungen dienen sollen. Die in den Anhang aufgenommene Tabelle zeigt, daß Schulversuche in allen drei »Dimensionen« gleichermaßen angesiedelt sein können. So bietet etwa der Schulversuch »Kollegstufe-NW« (Kollegstufe NW 1971) eine Neufassung des Integrationsproblems von berufsqualifizierenden und studienbezogenen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II sowie seiner Lösung in der Konzeption von Schwerpunktprofilen an (erste Dimension); dieser Lösungsversuch wird entfaltet in Konkurrenz zu den bisherigen gymnasialen Oberstufen und berufsbildenden Schulen einschließlich ihrer systeminternen Reformen (zweite Dimension); und schließlich wird dieser Versuch auch als künftige Regelschule für ein ganzes Bundesland ins Auge gefaßt (dritte Dimension).

4. Die Umfangsbestimmung eines Schulversuchs muß zu der praktisch folgenreichen, in der Erziehungswissenschaft aber noch kaum in den Blick genommenen Frage führen, wann die Zielsetzungen eines Versuchs – gemessen am Problembearbeitungspotential – zu einer *Überforderung* des Schulsystems führen müssen. Unter den Stichworten *Partizipation* und *Legitimation* bleiben im systemtheoretischen Ansatz Fragen diskutierbar, die in den anderen Ansätzen für unproblematisch gehalten oder ausgeblendet waren. Folgende, jeweils am unterlegten Demokratieverständnis zu messende Positionen seien mit einem Satz skizziert:

a) Versuche einer systemrationalen Relativierung von »Partizipationsfreundlichkeit«, damit verknüpft eine engere Zusammenarbeit von Wissenschaft und Verwaltung (vgl. Luhmann 1969);

b) Versuche einer auch systemrationalen Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten, damit zugleich die dem Demokratiegebot folgende Möglichkeit, Wissenschaft und Betroffene bzw. »Öffentlichkeit« in eine engere Verbindung zu bringen (vgl. Naschold 1969);

c) Versuche einer partizipatorischen Überwindung von Systemrationalität (was freilich zu weitreichenden Korrekturen am systemtheoretischen Ansatz führen muß (vgl. Offe 1972). Als ein erster Versuch einer Übertragung auf das System Schule ist etwa der Ansatz von Büchner (1972) zu nennen.

Zumindest als Perspektive zeichnet sich in der letztgenannten Möglichkeit ein der *Kritischen Theorie* verpflichteter Ansatz ab, der *Partizipation* nicht strategisch, sondern *kommunikativ* im Sinne einer Teilnahme an *diskursiver* Willensbildung akzentuiert (Habermas 1973, 187; Fester 1970). Eine auf den Komplex »Schulversuch« noch zu übertragende kommunikative Planungs-, Beratungs- und Kontrolltheorie würde das Legitimations- und das Motivationsproblem nicht nur »opportunistisch« im Blick auf Steigerung von Systemkomplexität, sondern methodisch prüfbar im Blick auf die Wahrheitsfähigkeit praktischer Fragen (Habermas 1973, 140) zu entfalten haben.

III. Offene Fragen

Die noch nicht vorliegende entfaltete *Theorie des Schulversuchs* muß u. a. für die folgenden Fragen einen theoretischen Bezugsrahmen bereitstellen:

- a) Welche Funktion haben Schulversuche in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht? (Produktion von »Massenloyalität« oder Schrittmacherfunktion für gesellschaftliche Veränderungen; vgl. Baethge 1972)
- b) Wie soll das Verhältnis von Versuchsschulen/Schulträgern/Kultusbürokratien und wissenschaftlichen Begleitungen von Schulversuchen institutionell geregelt werden? Welche Kompetenzen sollen wo angesiedelt werden? (Zentralisierung versus Regionalisierung; »Innovation von oben« versus Basis-Konzept; vgl. Blankertz 1973)
- c) Welche Aufgaben erfüllen wissenschaftliche Begleitungen im Schulversuch? (Hilfe beim Versuchsaufbau versus Bewährungsprüfung; legitimierender »Geleitschutz« oder kritische Befragung; vgl. Groß 1970; Meyer 1972 b; Klages 1973)
- d) Welches Ausmaß an Lehrerfortbildung ist für Schulversuche unabdingbar und welchen Charakter soll sie haben? (versuchsspezifisches Verhaltenstraining oder »überschießende« Kompetenzvermittlung – vgl. Gerbaulet u. a. 1972)

IV. Anhang

Zusammenfassung der zum 1. 1. 1973 bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung angemeldeten Projekte der Arbeitsgruppe »Modellversuche im Bildungswesen«:

I Elementar- und Primarbereich

Modellkindergarten	7
Kindertagesheim	2
Kinderspielkreis	2
Vorschulklasse	9
Eingangsstufe	6
Grundschulmodell	2
Curriculumentwicklung	12
Kompensatorische Erziehungsprogramme	2
Qualifizierung des Personals	5
Sonstige	2
insgesamt	49

II Sekundarbereich I

Hauptschule (10. Hauptschuljahr)	2
Realschule	0
Gymnasium	2
Gesamtschule, davon:	56
– kooperative Gesamtschule: 15	
– integrierte Gesamtschule: 28	
Orientierungs-; Beobachtungsstufe	5
Fachschwerpunktschule	3
Curriculumentwicklung und -evaluation	5
fachdidaktisch orientierte Curriculumprojekte	18
Unterrichts- und Systemorganisation	10
Sonstige	5
insgesamt	106

III *Sekundarbereich II*

Berufsbildender Bereich, davon:	23
– Blockung: 3	
– Berufsfeld, Berufsbildungsjahr: 11	
– Integration von Teilzeit- und Vollzeitschulen: 5	
– überbetriebliche/schulische Werkstätten: 2	
Gymnasialbereich, davon:	7
– reformierte Oberstufe: 4	
– Kurssystem: 1	
– Zusammenfassung mehrerer Oberstufen: 2	
Integrationsansätze berufs- und allgemeinbildender Schulen	15
Curriculumentwicklung und -evaluation	6
fachdidaktisch orientierte Curriculumprojekte	17
Unterrichts- und Systemorganisation	4
Sonstige	1
insgesamt	73

IV *Übergreifende Fragestellungen*

Ganztagsschule	20
Tagesheim	6
Sonderschulmodell	4
Beratung	3
Leistungsbewertung	2
Unterrichtstechnologie und -organisation	4
Systemorganisation	4
Entwicklung und Einsatz von Medien	26
Integration von ausländischen Schülern	9
Kompensatorische Erziehung	5
Förderung Behinderter	15
Schulentwicklungsplanung	3
Sonstige	12
insgesamt	113

V *Personal im Bildungswesen*

Projekte zur Lehrerfortbildung	16
2. Phase Lehrerbildung	3
Beratungslehrer	4
Ausbildung von Erziehern	4
Ausbilder-Training	2
Schulassistenten	2
Vermittlung fachdidaktischer Innovationen	6
Implementation neuer Medien	7
Sonstige	3
insgesamt	47

VI Wissenschaftliche Begleitung

Begleitung von Projekten im Elementar- und Primarbereich	11
Begleitung von Projekten in der Sekundarstufe I, davon:	17
– Hauptschule: 3	
– Realschule: 0	
– Gymnasium: 2	
– Gesamtschule: 12	
Begleitung von Projekten in der Sekundarstufe II, davon:	11
– Berufsbildender Bereich: 4	
– Gymnasialbereich: 7	
Curriculumentwicklung und- evaluation	23
Leistungsmessung; Testpsychologie	6
Förderung Behinderter	2
Sonstige	8
	<hr/>
	insgesamt 78

Projektanträge I bis VI

466

HILBERT MEYER/GÖSTA THOMA

→ Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsreform – Bildungspolitik, Empirie, Evaluation, Handlungsforschung, Innovation, Kritische Theorie, Schule – Schultheorie, System – Systemtheorie.

LITERATUR

Aurin, K.: Das Dilemma gegenwärtiger pädagogischer Begleitforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1, S. 7–23. Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen. In: betrifft: erziehung. 5 (1972) 11, S. 19–28. Blankertz, H.: Über Risiko und Risikofreiheit im Modellversuch. In: Neue Sammlung. 13 (1973) 4, S. 414–418. Büchner, P.: Schulreform durch Bürgerinitiative. München: List 1972. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Arbeitsgruppe »Modellversuch im Bildungswesen«. Übersicht über die Anträge, die zum 1. Januar 1973 angemeldet worden sind. Manuskript Februar 1973. Dahmer, I.: Theorie und Praxis. In: Dahmer, I., W. Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim: Beltz 1968, S. 35–80. Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. Eigler, G. (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleituntersuchungen an Modellschulen. Villingen: Neckar-Verl. 1971. Fester, F. M.: Vorstudien zu einer Theorie kommunikativer Planung. Berlin: Universitätsbibliothek der TU (in Komm.) 1970. Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule. München: Kösel 1973. Führ, Ch.: Schulversuch. In: Horney, W. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Gütersloh: Bertelsmann 1970, S. 959–961. Gerbaulet, S. (u. a.): Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart: Klett 1972. Gläss, Th., W. Klafki: Schulversuche und Versuchsschulen. In: Groothoff, H. H., M. Stallmann (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. 4. Aufl. Stuttgart: Kreuz-Verl. 1968, S. 872–875. Groß, E.: Begleitforschung oder Geleitschutz? In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 46 (1970) 4, S. 294–305. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. 623. Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Ge-

sellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt: Suhrkamp 1971. Klages, H. (u. a.): Integrierte Gesamtschule, Ganztagschule, 10. Klasse an der Hauptschule. Hannover: Schroedel 1973. *Kollegstufe NW* (Hrsg.): Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn 1972. Kramp, W.: Theorie der Schule. München: Kösel 1973. Lenk, H.: Plädoyer für eine zukunftsorientierte Wissenschaftstheorie und Philosophie. In: Lenk: Philosophie im technologischen Zeitalter. Stuttgart: Kohlhammer 1971, S. 37–53. Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Tübingen: Mohr 1968. Luhmann, N.: Legitimation durch Verfahren. Neuwied: Luchterhand 1969. Luhmann, N.: Politische Planung. Opladen: Westdt. Verl. 1971. Menck, P.: Methodologische Probleme erziehungswissenschaftlicher Begleituntersuchungen zu pädagogischen Innovationsversuchen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 1, S. 25–41. Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. Meyer, H. L.: Zur Wissenschaftlichen Begleitung. In: *Kollegstufe NW*. Hrsg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn 1972, S. 207–213. Naschold, F.: Organisation und Demokratie. Stuttgart: Kohlhammer 1969. Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. 549. Thoma, G.: Methodenproblem und Steuerungsprogramme von Unterricht. In: Menck, P., G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München: Kösel 1972, S. 186–211. *Zeitschrift für Pädagogik*. 19 (1973) 1. Schwerpunkt: »Pädagogische Begleitforschung«.

Selbsttätigkeit

Unter dem Einfluß einschlägiger philosophischer Ideen (Rousseau, Fichte) entstanden am Beginn dieses Jahrhunderts verschiedene Versuche, Selbsttätigkeit neben anderen Forderungen als entscheidendes Kriterium erzieherischer und unterrichtlicher Tätigkeit in die Praxis umzusetzen. Eine internationale Organisation folgte der Initiative der italienischen Pädagogin M. Montessori, die Kindererziehung auf dem Grundsatz der freien, selbstgewählten und ernsthaften Beschäftigung aufbaute (Montessori 1913). Zur gleichen Zeit spielte die Idee der Selbsttätigkeit eine einflußreiche Rolle in der Reformpädagogik in Deutschland und schuf sich ihr konkretes Pendant in der Einrichtung der »Arbeitsschule«, die als Alternative zur »Lern«- oder »Buch«-schule manuelle Arbeit und das Erarbeiten des Lernstoffs in den Vordergrund rückte. Unbeschadet gesellschaftskritischer und sozialrevolutionärer Ansätze in der Reformpädagogik (Wyneken, Bernfeld) und trotz aller reformpolitischen Durchsetzungsschwierigkeiten – der Beginn des Nationalsozialismus bedeutete das Ende bzw. die Perversion des reformpädagogischen Programms – wurde Selbsttätigkeit vor allem als Erziehungsprinzip für die freie, ungehinderte Entwicklung und Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit vorgetragen, ohne daß die gesellschaftlichen Bedingungen einer solchen Freiheit genügend reflektiert wurden. Diese in der Reformpädagogik entwickelte, individualistische Auffassung wird unter Berufung auf bürgerliche Pädagogen wie Comenius, Pestalozzi, Diesterweg in den Erziehungsprogrammen der marxistisch-kommunistischen Staaten, vor allem in der DDR, abgelehnt. Selbsttätigkeit wird dort als Befähigung der breiten Masse der Arbeiter und Bauern zum gemeinsamen Aufbau des Sozialismus und Kommunismus begriffen (Neuner 1963). Auch den heutigen, in kapitalistischen Staaten propagierten Befreiungsbewegungen in der öffentlichen Erziehung – antiautoritäre Erziehung, Demokratisierung der Schule, Free-School-Bewegung, Entschulung, Forderung nach der Abschaffung der Schule –

geht es, teilweise in Überwindung ihrer individualistisch ausgerichteten Vorbilder (etwa A. Neills Erziehung in Summerhill), um gesellschaftlich-emanzipatorische Zielsetzungen.

Die Problematik der Selbsttätigkeit besteht in der Formalität dieses Begriffs. Solange nicht ausgemacht ist, wer den Inhalt und die Zielrichtung für die Betätigung der Kinder und Jugendlichen bestimmt, kann Selbsttätigkeit als formales Methodenkonzept eigentlich alles bedeuten. Theoretische Begründungsversuche, die vor allem aus der Lern- und Entwicklungspsychologie kommen, leisten zwar einen Beitrag zum besseren Verständnis und zu möglichen individuellen Auswirkungen der Selbsttätigkeit, können aber die politische Frage nach der Gewinnung und Legitimation ihrer Ziele nicht entscheiden. Seit dem »Learning-by-doing« Programm des amerikanischen Philosophen J. Dewey, in dessen Mittelpunkt eigene Erfahrung, Interesse und Problemlösen durch Schüler steht (Dewey 1915), und dem »Schaffensunterricht« der österreichischen Pädagogin E. Köhler (1932) wurden solche theoretischen Begründungsversuche vor allem anhand der psychologischen Analyse des sogenannten »schöpferischen Moments« (Wertheimer 1957; Copei 1950) und durch die gestaltpsychologische Lerntheorie (Wertheimer 1957; Metzger 1964) unternommen. Allen diesen Begründungsversuchen ist, ebenso wie der bisweilen zur Beschreibung herangezogenen Denkpsychologie von J. Piaget, gemeinsam, daß sie auf die Analyse des kognitiven Aspekts von Lern- und Denkprozessen beschränkt bleiben, deren soziale und gesellschaftliche Dimension aber nicht in den Griff bekommen.

Empirische Versuche, die den Lernerfolg zwischen stark gelenkten und Selbsttätigkeit fördernden Unterrichtsverfahren vergleichen, wurden vor allem in den USA in großer Zahl durchgeführt und bestätigen im wesentlichen die Hypothesen, daß selbsttätig erarbeitete Problemlösungen eher grundsätzliche Einsichten in Zusammenhänge ermöglichen, Lernende eher zu selbständigem Weiterdenken motivieren und dadurch das Gelernte zu einem dauerhafteren geistigen Besitz werden lassen. Sie leiden aber unter derselben Verengung auf den kognitiven Bereich wie die theoretischen Analysen. Außerdem sind sie durch die Künstlichkeit der Experimente und die Reduzierung von Lernerfolg auf durch Tests meßbaren Wissenserwerb für die komplexe und von vielen unkontrollierbaren Faktoren beeinflusste Realität schulischen Unterrichts kaum repräsentativ.

In ganz anderer Weise, als Möglichkeit Ich-Identität aufzubauen bzw. die Überwindung von durch die vorausgehende Sozialisation erzeugten Schäden zu erreichen, sucht die psychoanalytische Spieltheorie die Nützlichkeit selbsttätigen Spielens und Lernens zu begründen (Flitner 1972).

Angesichts der besprochenen Formalität des Begriffes Selbsttätigkeit bedeutet der Versuch einer Definition immer schon Parteinahme und Deklaration bildungspolitischer Interessen. Dies vorausgesetzt, könnte man Selbsttätigkeit als in konkreten Erziehungs- und Unterrichtsprozessen anhand gesellschaftlich relevanter und durch die Mitbestimmung der Beteiligten legitimer Inhalte und Zielsetzungen verwirklichte Alternative zu einem weitgehend bürokratisch organisierten Erziehungs- und Bildungssystem beschreiben, die Schülern (Jugendlichen, Kindern) und Lehrern einen möglichst großen Spielraum zur Verwirklichung ihrer Interessen, zur Entfaltung eigener Initiativen, zur Beeinflussung des Unterrichts (der Erziehung) offenläßt. Diese Begriffsbestimmung soll im folgenden näher erläutert werden, wobei vor allem die Gesichtspunkte der konkreten Verwirklichung (1), der Einbeziehung der Zieldimension

(2), der Relevanz der Inhalte (3), der innovatorischen Perspektive (4) und der bildungspolitischen Bedeutung (5) von Selbsttätigkeit hervorgehoben werden sollen. Dabei werden konkrete Alternativen zur Veränderung vor allem des schulischen Unterrichts als Beispiele herangezogen. Diese Alternativen lassen sich zwar keineswegs auf das Konzept der Selbsttätigkeit reduzieren, stehen aber jedenfalls in enger Beziehung dazu.

1. *Konkrete Verwirklichung – am Beispiel des »entdeckenden Lernens«:* Das Programm der Selbsttätigkeit bleibt eine leere Formel, solange nicht der Versuch unternommen wird, es in konkretem Unterricht zu realisieren. Dabei sollte der Begriff nicht auf manuelle Tätigkeiten eingengt werden, sondern jede Art der Eigeninitiative von Schülern einschließen. Das Ausfindigmachen von Problemen, die Entwicklung und Planung von Bearbeitungsstrategien, der Vergleich verschiedener – und verschieden gewonnener – Einsichten, das Ausloten von Beziehungsfeldern einzelner Probleme erscheint ebenso wichtig wie das Erlernen verschiedener zur Lösung erforderlicher Techniken. »Entdeckendes Lernen« (Bruner 1970) baut darauf auf, daß Schüler bei der Lösung konkreter Probleme jene übergreifenden Strukturen entdecken, die über den Einzelfall hinaus komplexe Wirklichkeiten aufschlüsseln helfen (Beispiele bei: Mas-sialas/Zevin 1969; Wagenschein/Banholzer/Thiel 1972).

2. *Einbeziehung der Zieldimension – am Beispiel der »Offenen« Curricula:* Selbsttätigkeit, für die Ergebnis und Ziel vorbestimmt sind, gleicht jenem Betrug, der dem Rousseau'schen Ideal einer naturwüchsigen Entwicklung anstelle gelenkter Erziehung letztlich zugrunde liegt: das erzogene Individuum wird, während es in dem Bewußtsein von Freiheit und Selbsttätigkeit lebt, zum manipulierbaren Objekt einer durch den Erzieher vorstrukturierten Umwelt. Für die gegenwärtige Situation der Schulen bedeutet dies, daß Selbsttätigkeit ohne Lockerung der rigiden Festlegung der Ziele und Inhalte von Unterricht durch Lehrpläne oder präskriptive Curricula nicht denkbar ist. Zu den Grundprinzipien sog. »offener« Curricula gehört der Verzicht auf definitive Lehrziele. Statt dessen sollen anregende Unterrichtsmaterialien Lernmöglichkeiten für Schüler und Lehrer vorstrukturieren, die Alternativen, Kritik und Weiterentwicklung provozieren. Beispiele sind das »Humanities Project« (Stenhouse 1970) oder das Moral Education Project »Lifetime« (Hail u. a. 1972).

3. *Relevanz der Inhalte am Beispiel des Projektunterrichts:* Selbsttätigkeit kann und soll auch an den notwendigen Inhalten üblicher Lehrpläne verwirklicht werden. Wie problemkonfrontierender Unterricht auch in traditionell deduktiv verfahrenen Fächern möglich ist, hat M. Wagenschein am Prinzip des »genetischen« Lehrens gezeigt (Wagenschein 1965). Selbsttätigkeit darf aber nicht auf solche Inhalte eingegrenzt werden. Wichtig dabei ist Unterricht in Form von Projekten zu Themen wie Umweltschutz, Gastarbeiter, Wohnungsprobleme, Generationenkonflikt, Drogen usw. Dadurch können die Grenzen der Schulfächer gesprengt und werden Kontakte zum außerschulischen Lebensraum (Politiker, Presse, Bevölkerung) möglich. So kann das Odium der Lebensfremdheit der Schule überwunden und eine engagierte Beschäftigung der Schüler mit Problemen der eigenen Existenz ermöglicht werden.

4. *Innovatorische Perspektive am Beispiel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses:* Selbsttätiges Lernen ist mit verschiedenen eingefahrenen und größtenteils selbstverständlich gewordenen schulischen Organisationsformen unvereinbar. Die starr geregelte Unterrichtszeit, die übliche Konfrontation des Lehrers mit der gesamten Klasse, die Leistungsbeurteilung durch Zensuren, die eindeutige Rollenzuweisung von Lehrer und

Schüler müssen überwunden werden. Schüler können teilweise Tätigkeiten des Lehrers übernehmen – als Sammler von Material, Berichterstatter, Planer und Verteiler von Aktivitäten; Lehrer kommen durch Konfrontation mit neuen Themen auf nicht vorbereitete Sachgebiete, sind nicht nur Leiter, sondern auch Teilnehmer von Diskussionen und Beratungen mit den Schülern. Im Mittelpunkt steht nicht mehr Vermittlung von vorgeschriebenem Wissen, sondern Beschäftigung mit allgemein interessierenden Themen.

Die helfende, klärende, bisweilen auch lenkende Funktion des Lehrers als Erwachsenen wird dadurch nicht unnötig oder unmöglich, sondern – weil nicht zwingend auferlegt – für Schüler erst akzeptierbar.

5. *Bildungspolitische Bedeutung am Beispiel der Hochschulen*: Selbsttätigkeit als Programm konkreter Unterrichtsprozesse bleibt keine Angelegenheit der Methode. Es ist deshalb kein Zufall, daß bestimmte Gruppen an den Hochschulen, deren didaktisches Konzept auf »forschendes«, d. h. nicht bloß Ergebnisse von Wissenschaft vermittelndes Lernen aufbaut, auf Veränderungen der Personalstrukturen, der Berufungsprozeduren und der Zusammensetzung universitärer Gremien bestehen. Wenn Selbsttätigkeit an der Hochschule auch Teilhabe an den dort stattfindenden Forschungsprozessen sein soll, führt sie zur bildungspolitischen Forderung nach Änderung der Kompetenzen.

Konfrontiert man ein so weit aufgefaßtes Programm nach Selbsttätigkeit mit den derzeitigen Verhältnissen und Möglichkeiten vorhandener Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, erhebt sich die Frage nach der Realisierbarkeit und Durchsetzbarkeit, deren Beantwortung noch aussteht. Werden übermächtige, aber angesichts der konkreten Unterrichtsprozesse hilflose Bildungsverwaltungen dazu bereit sein, Kompetenzen abzugeben? Wird es gelingen, Lehrer, Schüler, Eltern, die üblichen Schulunterricht gewohnt sind, in Experimente zu verwickeln, die ihnen helfen, Selbsttätigkeit als gewinnbringende Strategie von Unterricht und Erziehung zu erfahren? Würde endlich das Konzept der Selbsttätigkeit, sofern es von einer dort und da versuchten progressiven Alternative zum Bestehenden selbst zum Normalfall werden sollte, mit den bisher entwickelten bildungspolitischen und wissenschaftlichen Kategorien ausreichend ausgerüstet sein für die Probleme, die sich dann stellen, Probleme, die vor allem die von diesem Konzept bisher vernachlässigte Verankerung eines legitimen Anspruchs der Gesamtgesellschaft auf Beeinflussung der Konzeption und Kontrolle der Verwirklichung demokratisch gewonnener Zielperspektiven für die öffentliche Erziehung betreffen, ohne daß durch diesen Anspruch der ebenso legitime Freiraum der betroffenen Personen und Gruppen zerstört wird?

BERNHARD RATHMAYR

→ Curriculum – Didaktik, Hochschuldidaktik, Methode, Mitbestimmung, Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium, Reformpädagogik.

LITERATUR

- Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1970. Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1955. Cronbach, L. J.: Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 1971, S. 381 ff. = Theorie und Praxis der Schulpsychologie. 4. Copley, A. J.: Creativity. London: Longmans 1967. Dewey, J.: The school and society (Rev. ed.). Chicago: Univ. Pr. 1953. Flitner, A.: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München:

Piper 1972. Getzels, J. W.: Creative thinking, problemsolving and instruction. In: Hilgard, E. R. (Hrsg.): Theories of learning and instruction. 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: Univ. Pr. 1964, S. 240–267. Kersh, B. Y., M. C. Wittrock: Learning by discovery: An interpretation of recent research. In: De Cecco, J. P. (Hrsg.): The psychology of language, thought and instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston 1969, S. 394–402. Köhler, E.: Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik. Wien, Leipzig: Dt. Verl. f. Jugend u. Volk 1932. Koskenniemi, M.: Elemente der Unterrichtslehre. München: Ehrenwirth 1971, S. 22 ff. u. 52 ff. Massialas, B. G., J. Zevin: Kreativität im Unterricht. Stuttgart: Klett 1969. Metzger, W.: Erziehung zum fruchtbaren Denken. In: Strunz, K. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie für höhere Schulen. München, Basel: Reinhardt 1959, S. 242–273. Montessori, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart: Hoffmann 1913. Moral Education Project »Lifeline«. London: Longman 1972. Mühle, G., Ch. Schell: Kreativität und Schule. München: Piper 1970. Nelson, L. N.: The nature of teaching. A collection of readings. Walham, Mass.: Blaisdell 1969. Neill, A. S.: Erziehung in Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule. München: Szczesny 1965. Neuner, G.: Selbsttätigkeit. In: Frankiewicz, H. (u. a.) (Hrsg.): Pädagogische Enzyklopädie. Bd 2. Berlin: Deutscher Verl. der Wissenschaften 1963, S. 841–848. Shulman, L. S., E. R. Keislar (Hrsg.): Learning by discovery. Chicago: Rand McNally 1966. Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1970, S. 149 ff. Wagenschein, M., A. Banholzer, S. Thiel: Kinder auf dem Weg zur Physik. Stuttgart: Klett 1972. Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1965–1970. Wertheimer, M.: Produktives Denken. Frankfurt/M.: Kramer 1957.

Sexualerziehung

Sexualerziehung richtet sich auf diejenigen Momente des (kognitiv-rationalen, emotional-affektiven und in beidem zugleich sozial-handlungsbezogenen) Lernens junger Menschen, die deren Dispositionen zu sexuellem (insbesondere soziosexuellem) Erleben und Verhalten unmittelbar oder auch nur mittelbar betreffen. Angesichts der theoretischen Schwierigkeit, Sexualität (z. B. triebtheoretisch oder soziologisch) unter Vermeidung von Hypostasierungen »rein« zu bestimmen, und angesichts der empirischen Verflochtenheit sexueller Lern- und Entwicklungsprozesse mit scheinbar »nichtsexuellen« (vgl. z. B. frühkindliche Entwicklung) ist eine theoretische und praktische Ausgrenzung von Sexualerziehung lediglich akzentuierend möglich. Zudem belegen gerade neuere Konflikte zur Sexualerziehung in Schule oder außerschulischer Kinder- und Jugenderziehung nicht nur allgemein einen Zusammenhang sexualpädagogischer und gesellschaftspolitischer Problematik, sondern darin konkret eine besondere Eignung der Sexualerziehung als symbolisches Konfliktfeld, auf dem tieferliegende pädagogische und gesellschaftliche Konflikte (z. B. über die Lehrerrolle und die hierarchische Struktur von Schule, über Paradigmata von Gesellschaftsanalyse und über Orientierungen für politische Praxis) zum Austrag gelangen.

Die Problematisierung sexueller Normen und Verhaltensweisen, wie sie – grob skizziert – nach einer längeren Phase selbstverständlicher funktionaler Praxis (im Sinne patriarchalisch-autoritärer Gesellschaft und ihrer sog. »Doppelmoral«) um die Wende zum 20. Jahrhundert einsetzte (vgl. Bemühungen um Sexualreform und ihr entsprechende bewußte Sexualerziehung in Arbeiterbewegung, Jugendbewegung und Tei-

len der Reformpädagogik) und nach der Unterdrückung solcher Ansätze in der faschistischen Ära (Sexualerziehung im Dienst völkisch-rassistischer Ideologie) sowie nach den (auch sexuellen) Wirren des Kriegsendes und einer ersten Phase fundamentaler Existenzsicherung und z. T. Restauration in der Mitte der fünfziger Jahre neu aufbrach, läßt sich verstehen im Zusammenhang des gesellschaftlichen Wandels von einer vorindustriellen zu einer hochindustrialisierten Gesellschaft (Veränderung der in Arbeit und Interaktion vermittelten Wert- und Normorientierungen bzw. sozio-sexuellen Sozialisationsmuster), sowie im Hinblick auf bestimmte Momente »kapitalistischer« Gesellschaftsstruktur (z. B. Profilierung schichtenspezifischer Differenzen des Sexualverhaltens, tendenzielle Verdinglichung soziosexueller Interaktion, Häufung und z. T. Kriminalisierung verschiedener Phänomene abweichenden Sexualverhaltens – vgl. z. B. die Abtreibungsproblematik im Unterschicht- und Randgruppenmilieu). Die bloß äußerliche Neuaufrichtung von Ordnungsvorstellungen und Wertorientierungen aus der Zeit vor dem Faschismus erwies sich als weithin unwirksam und brüchig angesichts eines faktischen Pluralismus von Sexualnormen und Sexualverhalten und angesichts der – auch durch Schwierigkeiten der Sexualerziehung wachgehaltenen – Frage nach der Legitimation und Neubegründung von Orientierungen für humanes Sexualverhalten und humane Sexualerziehung in einer sich demokratisierenden Gesellschaft.

Die 1954 und 1955 ins Deutsche übersetzten »Kinsey-Reports« über das Sexualverhalten von Männern und Frauen in den USA spiegelten und verschärften (auch durch ihre massenmediale Popularisierung) diese Problematik, indem sie das tatsächliche Spektrum sexueller Verhaltensweisen (freilich ohne Transparenz für seine Hintergründe und Fragwürdigkeiten) mit dem impliziten Selbst- und Fremdbild bürgerlicher Sexualkultur konfrontierten. Insbesondere H. Schelsky (ebenfalls 1955) suchte die genannte Problematik reflexiv aufzuarbeiten; trotz mancher (auch gesellschaftspolitischer) Fragwürdigkeit seines an Gehlen orientierten sexualanthropologischen Modells wurde Schelsky wegweisend, indem er die vielfach ideologisch-affirmative Funktion der Rede von »natürlichem« Sexualverhalten aufwies. Von ersten Ansätzen (z. B. Hunger) abgesehen, suchten sowohl sexualpädagogische Theorie und Praxis wie auch (z. T. unter unkritischem Rekurs auf sexualanthropologische Modelle des frühen 20. Jahrhunderts) die sich selbst organisierenden Schüler und Studenten erst nach einem »cultural lag« von über zehn Jahren, der Herausforderung dieser geschichtlichen Lage zu entsprechen (vgl. Kentler u. a. 1967, 1971; Scarbath 1967, 1969; zur Programmatik: Resolution des AUSS vom 17. 6. 1967, vgl. Kentler 1970, 143). Insbesondere die Schüler- und Studentenbewegung und die in (freilich nicht spannungsloser) Beziehung zu ihr stehenden Bemühungen um eine »Kritische Theorie« der Sexualität (vgl. auch Haug 1972) deuteten Probleme und Konflikte der Sexualerziehung, akzentuiert im Kontext der Fragestellung nach politischer Herrschaft und individueller wie kollektiver Emanzipation. Der Stellenwert der Sexualproblematik verschob sich dabei innerhalb der Schüler- und Studentenbewegung allmählich vom Rang eines Zentralkonflikts (vgl. die Schlüsselfunktion sexueller Repression für die Genese autoritärer Charakter- und Gesellschaftsstruktur in den frühen Arbeiten der »Frankfurter Schule« oder bei W. Reich) zu dem eines gegenüber gesellschaftlichen »Grundwidersprüchen« eher peripher-symptomatischen Konflikts, je mehr sich eine eher orthodox-marxistische Orientierung durchsetzte. Ganz abgesehen von einigen pauschalen Gegenstimmen gegen echt oder vermeintlich »antiautoritäre« oder »pro-

gressistische« Sexualerziehung, ist daher die Einschätzung des politisch-gesellschaftlichen Stellenwerts von Sexualerziehung in hohem Maße kontrovers; so haben z. B. D. u. Th. v. Freyberg (gegen Kentler) unter Hinweis auf die Funktionalität sexueller Freizügigkeit in der heutigen Gesellschaft (vgl. den Kontext von Werbung und Konsum) die Hoffnung problematisiert, mit Hilfe »nichtrepressiver Sexualerziehung« generell gesellschaftlich-politische Freiheit zu befördern.

Für künftig begründetere Ansätze von Sexualerziehung liefern jedoch viele der hier referierten Bemühungen noch keine hinreichende Grundlage, weil sie von einem in vielfacher Hinsicht verkürzten Konzept von Freiheit ausgehen und die Frage nach Momenten unserer Tradition unterschlagen, die für eine künftig humanere Sexualpraxis und Sexualerziehung aufhebenswert und konstitutiv sein könnten. So legte die historisch notwendige Aufarbeitung »repressiver« Sexualmoral und Sexualerziehung es vielfach perspektivisch nahe, die Abwesenheit sexueller Aktivität i. e. S. auf Unfreiheit und die frühzeitige und häufige Ausübung sexueller Praktiken (bes. auch des »vohelichen« Geschlechtsverkehrs) auf Freiheit zu beziehen. Die in der Auswertung empirischer Sexualforschung (vgl. z. B. Sigusch/Schmidt 1973) gelegentlich erfolgende qualitative Wendung zunächst formal-quantitativer Kategorien (z. B. der von I. L. Reiss, vgl. verschiedene Referate in Giese 1968 ff.) legt zudem leicht eine falsche Verbaläquivokation von »permissiveness« (Freiheit i. S. v. Freizügigkeit) und Freiheit nahe. Ebenso wird die Kritik an einer patriarchalisch-herrschaftlichen Gestalt von Ehe und Familie auch heute noch vielfach enthistorisiert und generalisiert, damit aber zugleich die Frage nach dem möglichen Zusammenhang von nicht-verdinglichter liebender Interaktion und der Perspektive tendenzieller Dauer und Ausschließlichkeit ebenso aus Reflexion und Praxisperspektive verbannt wie die Frage nach den psychologisch-pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit freiheitlicherer und menschlich reicherer Gestaltungen von Ehe und Familie. Solche eher affektiven Ausblendungen sind zwar als Gegenpol gegen eine unkritische Fixierung offizieller Sexualerziehung auf »Erziehung zur Ehe« bzw. gegen formelhafte Inpflichtnahmen für weiter nicht transparente Bezugsgrößen (»Verantwortung« – vgl. auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1968, dokumentiert in Scarbath 1969) zu verstehen, dadurch jedoch keineswegs zu rechtfertigen. Soll kritisch reflektierte Praxis der Sexualerziehung weder willkürlichen Moden noch einer ungeprüften Resultante bestehender gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse (vgl. die Pluralismusdebatte und Scarbath in Kentler 1971) aufsitzen, wird eine Besinnung auf emanzipative, qualitativ grundlegende Momente der Tradition notwendig, die für künftig humanere Praxis erschließend sein können. Dies ist (gegen eine abwertend-kurzgeschlossene Gleichsetzung von Ethik mit repressiver Moral, wie sie implizit z. B. bei Kentler 1970 zur Geltung kommt) eine *ethische* Fragestellung; ihre Bearbeitung dürfte zu den vordringlichsten Aufgaben einer Theorie der Sexualerziehung zählen, die über das repressionskritische Stadium hinaus ist. (Daß zu solchen humanen Momenten der Tradition gerade auch jene zählen dürften, die – wie die Konsequenzen der Botschaft Jesu oder z. B. der Liebesidee der Romantik – zugleich mit der Kritik ihrer »bürgerlichen« bzw. repressiven Perversion selbst tabuiert wurden, ist begründet zu vermuten.)

Für eine an Freiheit und Mitmenschlichkeit orientierte Sexualerziehung ist es entscheidend, daß solche Orientierung nicht bloß Zielperspektive bleibt (die sich dann leicht leerformelhaft verselbständigt), sondern in den Modi pädagogischer Interaktion

und im Prozeß soziosexuellen Lernens konkret zur Geltung kommen kann. Das bedeutet unter anderem, daß der in den Rahmenbedingungen und Kommunikationsstrukturen z. B. des Schulalltags (vgl. veräußerlichtes Leistungskonzept, Konkurrenzverhalten, Ritualismus) oder auch außerschulischer Jugendgruppen (z. B. normativer Druck der peer-group) zur Geltung kommende »heimliche Lehrplan« die Intentionen einer humanisierenden Sexualerziehung heute noch vielfach unterläuft. Dies gilt grundsätzlich für ein Verständnis von Erziehung und Sozialisation, wie es auch in der Sexualerziehung unterschiedlichster Provenienz noch vorherrscht, wonach im Erziehungsprozeß ein als operationalisiertes Verhaltensziel vorgefaßter, in der Eindimensionalität behavioristischer Perspektive antizipierter Output (»Lernerfolg« im Sinn eines reduzierten Lernbegriffs) programmierend realisiert werden soll (vgl. die problematische Indikatorfunktion vorehelicher Sexualpraxis für Erfolg oder Mißerfolg von Sexualerziehung in »repressiver« und »antiautoritärer« Sexualpädagogik). Demgegenüber kann Sexualerziehung, die junge Menschen im Lernprozeß selbst als *Subjekte* ermöglichen will, den Lernerfolg nicht im Sinne oberflächlicher Verhaltensparadigmata konkretistisch vorwegnehmen; hier entstehen freilich zugleich (z. B. für die Evaluation von sexualpädagogischen Teilcurricula) Probleme trennscharfer Abgrenzung erreichter Hintergrunddispositionen (wie Ich-Stärke oder Fähigkeit zur Einfühlung) gegenüber bloß leerformelhaften Zuschreibungen; ob eher prozeßanalytische bzw. an handlungstheoretischen Konzepten orientierte Verfahren hier weiterhelfen, bleibt abzuwarten. Ferner stellt sich einer im skizzierten Sinn dialogisch-kommunikativen Sexualerziehung in allen Altersstufen und Institutionen das bereits von Schleiermacher artikulierte Problem der Vermittlung zwischen gegenwärtigem und zukünftigem Glück des jungen Menschen bzw. zwischen je subjektiver und objektiver Bedürfnislage. Eine prästabilisierte Harmonie zwischen dem, was der junge Mensch will, und dem, was er braucht, kann auch in der Sexualerziehung nicht unterstellt werden, zumal auch ein adressatenorientiertes Konzept nicht ohne Antizipationen der Zukunftslage (faktischer Aspekt) und der dem Adressaten zu ermöglichenden Zukunftsprozesse (kontrafaktischer Aspekt) auskommt. Konsens dürfte bisher weitgehend darüber herrschen, daß potentiell sich verselbständigende Definitionsrollen und Definitionen (von seiten der Erzieher oder gesellschaftlicher Instanzen) über echt oder vermeintlich objektive Bedürfnisse junger Menschen (vgl. typische Positionen repressiver Sexualerziehung, die mit dem »Wohl« des jungen Menschen operierten) durch kritische Re-Interpretation (z. B. Befragung auf leitende Interessen) im Erziehungsprozeß selbst geöffnet werden müssen und daß junge Menschen selbst an solchen Definitionsprozessen mit hinreichendem Gewicht zu beteiligen seien. Ferner dürfte weitgehend Konsens darüber herrschen, daß die subjektiven Interessen und Bedürfnisse des jungen Menschen im genannten Vermittlungsprozeß zur Geltung kommen müssen und daß die (Befriedigung und Lernimpulse vermittelnde) soziosexuelle Erfahrung nicht einfach vertagt werden darf. (Zur skizzierten Problematik vgl. u. a. Scarbath 1970 sowie Fischer u. a. 1971 u. 1973.)

Eine vorwegnehmend-allgemeine Bestimmung der altersspezifischen bzw. subjektiven Bedürfnislage von Kindern und Jugendlichen und der für sie sinnvollerweise zu eröffnenden und beratend zu begleitenden Handlungs- und Einübungsmöglichkeiten (vgl. die durch alternative Praxis in Kommunen oder Kinderläden sowie auf Jugendfreizeiten eröffnete Debatte) ist nicht ohne weiteres möglich: Empirische Orientierungsmodelle, an denen sich noch die antiautoritäre Bewegung absichern konnte, sind

heute fragwürdig geworden. Sowohl hinter den (z. B. von der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie nahegelegten) Stufen psychosexueller Entwicklung (vgl. noch Brocher 1970), wie auch hinter triebtheoretischen Annahmen (vgl. dazu Gunther Schmidt in Fischer u. a. 1973), werden als zumindest stark mitbedingende Momente individuelle, schichten- und geschlechtsrollenspezifische sowie gesellschaftsstrukturelle Faktoren sichtbar. Damit sind heute im sexualpädagogischen Kontext zwei Probleme aktueller Anthropologie in besonderer Schärfe aufgeworfen: Einmal die Frage nach Anteil und Verhältnis primärer und sekundärer Natur im Blick auf Realbedingungen der Möglichkeit humaner Sozialisation und Individuation; zum zweiten das »Münchhausen-Problem«, das sich hier insofern in paradoxer Gestalt abbildet, als gerade der Rekurs auf ein scheinbares Naturphänomen (Sexualität) und dessen empirische Determinanten den Menschen *auch hier* auf geschichtlich-gesellschaftliche Momente, somit auf sozialphilosophische Perspektiven zurückverweist.

Die bekannte These, Sexualerziehung fange beim Erzieher an (vgl. Haun 1971), gilt somit nicht nur für dessen Selbsterziehung oder Therapie hinsichtlich negativ-affektiver Einstellungen zur Sexualität; sie gilt auch hinsichtlich seiner angstfreien Bereitschaft, sich in solidarischem Diskurs mit Kindern und Jugendlichen der vielschichtigen Frage nach Orientierungen humanen Sexualverhaltens in einer gemeinsam zu humanisierenden Gesellschaft zu stellen und in diesen Diskurs die aufzuarbeitende Kontur humaner Traditionen einzubringen, statt den soziosexuellen Lernprozeß durch pragmatischen oder bloß als emanzipatorisch etikettierten Kurzschluß seiner notwendigen Spannung zu berauben.

HORST SCARBATH

→ Antiautoritäre Erziehung, Emanzipation, Macht – Herrschaft, Psychoanalyse, Sozialisation, Sozialistische Erziehung, Studentenbewegung, Theorie-Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

- Bauer, F. (u. a.): Erziehung und Sexualität. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Diesterweg 1970. = Kritische Beiträge zur Bildungstheorie. Brocher, T., L. von Friedeburg (Hrsg.): Lexikon der Sexualerziehung. Stuttgart: Kreuz Verl. 1969. Brocher, T.: Psychosexuelle Grundlagen der Entwicklung. Opladen: Leske 1970. Freyberg, D. v., Rh. v. Freyberg: Zur Kritik der Sexualerziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 467. Fischer, W., J. Ruhloff, H. Scarbath, H. Thiersch (Hrsg.): Normenprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Sexualpädagogik. Bd 1. Fischer, W., J. Ruhloff, H. Scarbath, Th. Schulze, H. Thiersch (Hrsg.): Inhaltsprobleme in der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. = Sexualpädagogik. Bd 2. Giese, H. (Hrsg.): rororo sexologie. Reinbek: Rowohlt 1968 ff. Haug, W. F.: Warenästhetik, Sexualität und Herrschaft. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer Bücherei. Bd 6155. Haun, R. (Hrsg.): Geschlechterziehung heute. München: Kösel 1971. Henke, J.: Sexualerziehung. In: Ahrens, E. (Hrsg.): Einführung in die Schulpraxis. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1974. Kentler, H. (u. a.): Für eine Revision der Sexualpädagogik. 5. Aufl. München: Juventa Verl. 1971. Kentler, H.: Sexualerziehung. Reinbek: Rowohlt 1970. = rororo sexologie. Bd 8034. Kentler, H. (Hrsg.): Texte zur Sozio-Sexualität. Opladen: Leske 1973. = Uni-Taschenbücher. Bd 247. Kerscher, K.-H. I.: Emanzipatorische Sexualpädagogik und Strafrecht. Neuwied: Luchterhand 1973. Koch, F.: Negative und positive Sexualerziehung. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Pädagogisches Zentrum (Hrsg.): Bibliographie zur Sexualerziehung. Folge 1 (bearb. v. R. Pfeiffer) u. Folge 2 (bearb. v. R. Pfeiffer u. J. Markmann). Weinheim: Beltz 1968–1970. Scarbath, H.: Geschlechter-

ziehung – Motive, Aufgaben und Wege. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1969. = Anthropologie u. Erziehung. Bd 19. Scarbath, H.: Geschlechterziehung. In: Speck, J., G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd 1. München: Kösel 1970, S. 517–536. Schelsky, H.: Soziologie der Sexualität. Hamburg: Rowohlt 1955. = rowohlts deutsche enzyklopädie. Bd 2. Schuh-Gademann, L.: Erziehung zur Liebesfähigkeit. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1972. Sigusch, V., G. Schmidt: Jugendsexualität. Stuttgart: Enke 1973. = Beiträge zur Sexualforschung. Bd 52. Zitelmann, A., Th. Carl: Didaktik der Sexualerziehung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. Zeitschriften: Medien- und Sexualpädagogik (MSP). Bonn – Bad Godesberg. 1 (1973) ff. (zuvor: Sexualpädagogik, hrsg. v. H. Hunger. München/Basel). Ehe/Marriage/Mariage. Zentralblatt für Ehe- und Familienkunde. Zürich. 1 (1964) ff.

Sonderpädagogik – Sonderschulwesen

Die Sonderpädagogik umfaßt Theorie und Praxis der Erziehung von Behinderten. Ihr Gegenstand ist die institutionalisierte pädagogische Förderung von behinderten, gestörten und entwicklungsbeeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Die Institutionen der Sonderpädagogik lassen sich Lebensabschnitten zuordnen: Frühbereich (z. B. frühe Haus-Sprach-Erziehung bei Gehörlosen) – Elementarbereich (z. B. Sonderkindergärten für Sprachbehinderte) – eigenständige Sonderschulen – teilweise besondere Berufsbildungsinstitutionen für Behinderte – Erwachsenenbildung (z. B. Volkshochschulkurse für Blinde).

Wie die Geschichte der Erziehung belegt, haben Behinderte über die Jahrtausende hinweg nur vereinzelt karitative Zuwendung und pädagogische Hilfe erfahren. Erst mit der Anbahnung des Volksbildungsgedankens werden sie in die öffentliche Erziehung hineingenommen (Taubstummschule des Abbé de L'Épée 1770 in Paris, Blindenschule von Valentin Haüy 1784 in Paris, Nachhilfeklassen für Schwachsinnige an der Armenfreischule in Zeitz 1803). Seit 1900 hat sich in Deutschland ein differenziertes *Sonderschulwesen* entwickelt, das mit 7–8 % Sonderschulbedürftigen im allgemeinbildenden Schulpflichtalter rechnet (KMK-Empfehlung 1972; hier die folgenden Prozentsätze: Schulen für Blinde (0,015), Gehörlose (0,05), Geistigbehinderte (0,6), Körperbehinderte (0,2), Lernbehinderte (4,0), Schwerhörige (0,18), Sehbehinderte (0,1), Sprachbehinderte (0,5); dazu 1,0 ambulant Therapiebedürftige, Verhaltensgestörte (1,0) einschließlich Kinder und Jugendliche in Erziehungsheimen).

Für die Theorie der Behindertenpädagogik (die folgenden Belege in Bleidick 1974) ist ihre im Laufe der Jahrhunderte erfolgende Verselbständigung und Loslösung von der Allgemeinen Pädagogik kennzeichnend gewesen. Ursprünglich der allgmeinpädagogischen Lehre von den »Kinderfehlern« im 18. Jahrhundert entstammend, wurde der Gedanke der »heilenden Erziehung« von den Anstaltsleitern Georgens und Deinhardt 1861 als *Heilpädagogik* in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch eingeführt. Sie verstanden unter der Heilpädagogik noch »durch den Heilzweck bedingte Modifikationen« der Allgemeinen Pädagogik. Der Herbartsschüler L. von Strümpell (Pädagogische Pathologie 1890) erkannte, daß die »pädagogischen Fehler« zentral mit »Störungen der Bildsamkeit« zu tun hätten. Im folgenden ist die Heilpädagogik – von ihrem optimistischen Heilungsanspruch ausgehend – einerseits durch enge Anlehnungen an medizinische Verständnisweisen (Isserlin 1923), andererseits durch ihren Auto-

nomieanspruch begründende theologische, metaphorische und lebensphilosophische Deutungen getragen: Heilpädagogik als »Heils-Pädagogik« (Bopp 1930) – Heilpädagogik als »Pädagogik erschwerter Bedingungen«, die zu einem »erfüllten Leben« trotz des Defektes verhalten soll (Moor 1965). Diesen Auslegungen hat man von jeher den Formalbegriff der »besonderen Erziehung« (Georgens und Deinhardt 1861) und der *Sondererziehung* (Heinrichs 1931, Hanselmann 1941) entgegengestellt, der später anthropologische Sinndeutungen erfährt: aufgrund seiner besonderen Stellung in der Welt, seiner besonderen Seinsweise, erfährt der Behinderte »besondere« Erziehung. Nicht nur durch den Gedanken der *Rehabilitation* des Behinderten für die Gesellschaft, vielmehr auch durch die Zurückholung der erziehungswissenschaftlichen Betrachtungsweise erfährt diese Separierung der Sonderpädagogik heute eine zunehmende Problematisierung.

Sieht man im neueren Verständnis Sonderpädagogik als *Pädagogik der Behinderten* an, so ist Behinderung unter pädagogischem Aspekt zu definieren. Als behindert im pädagogischen Sinne gelten Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Lernen und deren soziale Eingliederung soweit erschwert ist, daß sie spezieller pädagogischer Förderung bedürfen. Eine solche Begriffsfestlegung zeigt, daß nicht die medizinisch belangbare Schädigung und ihre Heilung im Zentrum der Betrachtung stehen, sondern die aus der Behinderung resultierenden Erschwerungen des Lernens und der Sozialisation, denen mit pädagogischen Mitteln zu begegnen ist. Die Definition deutet ferner zweierlei an: einmal sind die Aussagen darüber, wann Behinderung im pädagogischen Sinne vorliegt, relativ; zum anderen liegt damit die institutionelle Form der pädagogischen Förderung Behinderter prinzipiell nicht fest.

Die Relativität des Phänomens Behinderung besagt, daß Beeinträchtigte nicht in jeder Lebenslage, in jedem Kulturkreis und in jedem Lebensalter gleichermaßen als behindert anzusehen sind. Von da her kann man ausdrücklich »absolute« von »relativen« Behinderungen unterscheiden (Kanner). Vollständige Blindheit ist immer, zu meist auch in ihren Auswirkungen auf die unmittelbare Lebenserschwerung und die soziale Interaktion, vorhanden. Lernbehinderung dagegen tritt in unserem Schulsystem nach genereller vorschulischer Unauffälligkeit erst infolge des Auslesedruckes der Schule auf, während Lernbehinderte mit steigendem Lebensalter nach der Berufsschulzeit wiederum die Chance einer relativ reibungslosen Einpassung in die Gesellschaft haben. Die Relativität dessen, was man als pädagogisch belangbare Behinderung ansehen kann, hängt insofern von zwei Faktoren ab: von der Verursachung der Behinderung und des aus ihr resultierenden abweichenden Verhaltens sowie von den Erwartungshaltungen der Gesellschaft. Je stärker der organische Schaden ätiologisch faßbar ist (Hör- und Sehschaden, Körperbehinderung, genetischer und traumatischer Schwachsinn), um so mehr erscheint Behinderung als ein Fixum von Unabänderlichkeit, das eine besondere pädagogische Maßnahme und ihre Institutionalisierung rechtfertigt. Je mehr Behinderungen aber von sozialen Determinanten abhängen, um so eher muß die Forderung nach Beseitigung der Bedingungen gestellt werden, die das Entstehen von Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten begünstigen. Lernbehinderte und Verhaltensgestörte – die das Gros der Sonderschulbedürftigen ausmachen – entstammen zum überwiegenden Anteil aus unteren Sozialschichten, aus Randgruppen und sozioökonomischen Verhältnissen, die per sozialer Benachteiligung (frühkindliche Bedürfnisversagung, geringe mentale Anregungen, schulinkongruente Sprachmuster, mangelnder Bildungswille der Eltern) diese Beeinträchtigungen mit verursachen.

So steht es völlig außer Frage, daß einerseits durch pädagogische Maßnahmen im Elementarbereich und Fördermaßnahmen der Grundschule, andererseits durch eine höhere Tragfähigkeit des Schulsystems für sozial benachteiligte Schülergruppen der Anteil dieser ›relativ Behinderten‹ vermindert werden könnte.

Die Tatsache, daß das Sonderschulwesen in der BRD eine isolierte vierte vertikale Säule im Bildungswesen darstellt, sagt daher noch nichts über die Berechtigung dieser institutionalisierten ›Besonderung‹ aus. Sonderschulen entstanden, weil die Regelschulen sich nicht in der Lage sahen, behinderte und sozial benachteiligte Schüler angemessen zu fördern, sich darüber hinaus aber auch von einer Aufgabe entlasteten, die prinzipiell in den Verantwortungsbereich der gesamten Pädagogik gehört. Die Entwicklungstendenzen in der Reform des Schulwesens sollten heute in die gegenteilige Richtung gehen, als die Lücken im Angebot an Sonderschulplätzen für manche Behindertengruppen nahezulegen scheinen, nämlich das Sonderschulwesen lediglich verstärkt auszubauen. Die Nachteile der Sonderbeschulung mit ihren Segregationstendenzen heben mitunter die Vorteile einer optimalen Lernförderung im Schonraum der Sonderschule auf: die Zuweisung zu Sonderschulen – im besonderen Maße zwar bei Lernbehinderten und Verhaltensgestörten, in abgeschwächter Weise aber auch bei den anderen Behindertengruppen – hängt von teilweise kaum operationalisierbaren Auslesemaßstäben der jeweiligen schulischen Toleranzschwelle ab; Sozialschichtzugehörigkeit bewirkt eine negative Selektion zu ungunsten der sozial Schwächeren, die damit eher Sonderschüler werden; Behinderte sind beruflich diskriminiert, weil sie Sonderschulabsolventen sind; die Sonderschule diffamiert ihre Schülergruppe durch ein vorwiegend negatives Image. Diese Zuschreibungsvorgänge werden nicht von Behinderten selbst und ihren Sachwaltern, den Sonderschulen, veranlaßt, sondern von den Einstellungen der Gesellschaft. Es genügt in Konsequenz dieser Einsicht jedoch nicht, an die Verpflichtung der Gesellschaft zu appellieren; vielmehr muß die Gruppe der Nichtbehinderten die Chance eines sozialen Lernprozesses erhalten, mit dem sie Behinderte stärker zu integrieren vermöchte.

Die Verwirklichung des Konzepts einer gemeinsamen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher hängt von einer Reihe von Voraussetzungen ab, für die es internationale Vorbilder (etwa in schwedischen Schulkliniken) gibt: Einführung eines flexiblen Systems von Fördermaßnahmen in der Regelschule, Stützkurse, Nachhilfestunden und klinische Einzelfallhilfe, weitgehende Individualisierung der Lernanforderungen, Bereitstellung differenzierter Curricula, sonderpädagogische Ausbildung der Lehrer an allgemeinen Schulen und die Einstellungsänderung der Pädagogik in Richtung auf ein stärkeres Engagement für Behinderte und Benachteiligte, die in humaner Weise akzeptiert werden müssen. Die Organisationsformen hierfür sind in einer Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1973) – abgestuft nach der Schwere der Behinderung und der Leistungsfähigkeit des Schulsystems – entwickelt worden. Sie reichen von behinderungsspezifischer Förderung bei voller Integration in die Unterrichtsprozesse der Regelschulen über einzelne Einbindungen mit Teilintegration in bestimmten Fächern und Schulsituationen bis zu einer additiven Angliederung in Schulzentren, in denen ein Kommunikationsrahmen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten auch außerhalb des Unterrichts bereitzustellen ist.

Sowohl in Einrichtungen integrierter Beschulung als auch in separaten Sonderschulen (die es zumal bei schwer Behinderten immer geben wird und die auch heute noch

nicht genügend ausgebaut sind) wird es darauf ankommen, die doppelte Bezugsgruppe des Behinderten zu beachten. Er lebt in der Welt der Behinderten und zugleich in der Welt der Nichtbehinderten. Insofern haben Sonderpädagogik und Sonderschulwesen trotz aller unbestreitbaren Gemeinsamkeit mit allgemeinen pädagogischen Veranstaltungen didaktische Besonderheiten, die sie spezifisch machen: Der Unterricht bei Blinden läuft angesichts der Lichtlosigkeit über haptische Stützfunktionen (Brailleschrift) und sprachliche Substrate. Zentrales Problem der Gehörlosigkeit (Taubstummheit) ist die Vermittlung eines kommunikationsstiftenden und das Denken befruchtenden künstlichen Sprachaufbaus mittels Mundablesen und Tastvibrationssinn. Bei Sehbehinderten und Schwerhörigen treten zu den üblichen unterrichtlichen Vermittlungen Seherziehung und Hörerziehung hinzu. Geistigbehinderte werden vorwiegend motorisch-praktisch trainiert, während die leichter intelligenzgeschädigten Lernbehinderten die Formen intellektuellen Transfers selbst lernen müssen. Der Unterricht bei der disparaten Gruppe von Sprachbehinderten (Stottern, Dysarthrien, Dysgrammatismus) wird wechselseitig von therapeutischen Prozessen durchdrungen. In gleichem Maße stellen sich analytische Psychotherapie und Verhaltenstherapie in den Dienst der Verhaltensgestörtenpädagogik. Körperbehindertenschulen erteilen neben dem allfälligen Unterricht Krankengymnastik und Beschäftigungstherapie.

Ungelöst ist die Frage, inwieweit es gelingen kann, einen Teil dieser speziellen sonderpädagogischen Tätigkeiten einem differenzierten und dafür besser gerüsteten allgemeinen Schulsystem zu überantworten. Ob Sonderpädagogik einen eigenen erziehungstheoretischen Überbau, eine separate Schulform Sonderschule und eine besondere Lehrerbildung als schul- und gesellschaftspolitisches Situationsprodukt beibehält, hängt damit letztlich von der Bereitschaft der ganzen Pädagogik ab, ihre Randgruppen zu integrieren.

ULRICH BLEIDICK

→ Abweichendes Verhalten, Bildungswesen, Chancengleichheit, Klasse – Schicht, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Handbücher: Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. 2. Aufl. Berlin: Marhold 1974. Heese, G., H. Wegener (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Bd 1–3. 3. Aufl. Berlin: Marhold 1965–1969. Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München: Kösel 1967. Muth, J. (Hrsg.): Sonderpädagogik 1–7. Stuttgart: Klett 1973 ff. = Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd 25. 30.

Bücher (Einzelbereiche): Bach, H.: Geistigbehindertenpädagogik. 3. Aufl. Berlin: Marhold 1970. Beermann, U.: Erziehung von Sehbehinderten. Weinheim: Beltz 1966. = Pädag. Studien. Bd 14. Bläsig, W., G. Jansen, M. H. Schmidt (Hrsg.): Die Körperbehindertenschule. Berlin: Marhold 1972. Garbe, H.: Die Rehabilitation der Blinden und hochgradig Sehbehinderten. München: Reinhardt 1965. = Die Rehabilitation d. Entwicklungsgehemmten. Bd 5. Heese, G.: Die Rehabilitation der Schwerhörigen. München: Reinhardt 1962. = Die Rehabilitation d. Entwicklungsgehemmten. Bd 2. Klauer, K. J.: Lernbehindertenpädagogik. 2. Aufl. Berlin: Marhold 1967. Kröhnert, O.: Die sprachliche Bildung des Gehörlosen. Weinheim: Beltz 1966. = Pädag. Studien. Bd 13. Orthmann, W.: Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin: Marhold 1969. Werner, R.: Das verhaltensgestörte Kind. 2. Aufl. Berlin: Volk u. Wissen 1968. *Zeitschriften:* Heilpädagogische Forschung. Marburg. 1 (1964) ff. Sonderpädagogik.

Berlin. 1 (1971) ff. Die Sonderschule. Berlin. 1 (1956) ff. Zeitschrift für Heilpädagogik. Hannover. 1 (1949/50) ff.

Dokumente: Kultusministerkonferenz: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg: Schulze 1972. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn: Bundesdr. 1973. = Empfehlungen der Bildungskommission.

Soziale Mobilität

I. Begriff

Mobilität im allgemeinen Sinn bezeichnet die Veränderung von Positionen, die Personen oder Gruppen von Menschen innerhalb eines sozioökonomischen Systems einnehmen. Man spricht von *regionaler Mobilität*, wenn Personen ihren Wohnort durch Wanderung (Übersiedlung, Auswanderung) verändern. Das *Pendeln* vom Wohn- zum entfernter liegendem Arbeitsplatz ist ein Sonderfall regionaler Mobilität. *Berufliche Mobilität* ist das Überwechseln von einem Beruf in einen anderen. *Arbeitsplatz-Mobilität* ist das Einnehmen und Aufgeben von Arbeitsplätzen länger- oder kürzerfristig (Fluktuation).

Der Begriff *soziale Mobilität* ist seit Sorokin (1927) im Gebrauch. Er versteht unter sozialer Mobilität »die Veränderungen von Individuen im sozialen Raum«. »Sozialer Raum« wird dabei in Analogie zum geometrischen Raum gebraucht: er hat eine horizontale und eine vertikale Dimension, es gibt soziale Distanzen zwischen den Positionen und Veränderungen zwischen ihnen. Großteils auf Sorokins Begriffe zurückgehend, bezeichnet man heute mit *vertikaler Mobilität* die Auf- bzw. Abstiegsbewegungen von Personen oder sozialen Gruppen im sozioökonomischen Bereich, die gewissermaßen entlang einer vorgestellten vertikalen Achse von den »höchsten« bis zu den »tiefsten« Positionen in einer Gesellschaft verläuft (üblicherweise durch Berufs-Prestige ausgedrückt) und verbunden ist mit Veränderungen im Belohnungs- bzw. Privilegien-System. *Horizontale soziale Mobilität* ist dementsprechend das Überwechseln von Personen zwischen Positionen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, die etwa gleiches soziales Prestige besitzen, beispielsweise der Übergang vom Hilfsarbeiter auf dem Land zum Hilfsarbeiter in der Stadt, vom kleinen Selbständigen zum kleinen Angestellten usw. Die Mobilität von Personen im Vergleich zur Vorgeneration nennt man *Inter-Generations-Mobilität*; sie ist üblicherweise gefaßt als Veränderung der Berufsposition zwischen Vater und Sohn. Mobilitätsveränderungen innerhalb des Lebenszyklus' einer Person nennt man *Intra-Generations-Mobilität* oder *Karriere-Mobilität*. *Individuelle Mobilität* ist abzusetzen von *kollektiver Mobilität*, der Veränderung der sozialen Position von Klassen, Schichten oder Gruppen.

II. Relevanz

Zur Beantwortung der Frage, warum eine Beschäftigung mit Veränderungen der sozialen Position innerhalb einer Gesellschaft sinnvoll ist, sollte man sich vergegenwärtigen, daß soziale »Zugehörigkeit« zu einer Gruppe, soziales »Oben« oder »Unten« nicht nur – im Sinne von Sorokin – Positionen in einem sozialen Koordinatensystem bezeichnen, sondern stets mit Privilegierung oder Diskriminierung materieller und

sozialer Art verbunden ist. Soziale Mobilität ist in einer Gesellschaft, die durch Ungleichheit der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums gekennzeichnet ist, eine Veränderung der Chancen, an den materiellen und sozialen Privilegien teilzuhaben, die in einer Gesellschaft erreichbar sind.

Im einzelnen konzentrieren sich gesellschaftsrelevante Fragen in diesem Zusammenhang auf wenige Probleme: Wovon hängt die Chance des einzelnen ab, durch Positionsveränderung einen mehr oder weniger großen Anteil am gesellschaftlichen Reichtum zu erhalten? Welche Grenzen setzen die Normen der Gesellschaft, wie »offen« oder »geschlossen« ist sie? Welche Chancen bestehen für Gruppen, Schichten oder Klassen, soziale und ökonomische Privilegien zu erreichen oder sie sich zu sichern? Sind Gesellschaften in bestimmten technologischen oder ökonomischen Stadien ihrer Entwicklung, sind kapitalistische oder sozialistische Gesellschaften »offener« für soziale Mobilität, besonders vertikale, und wie ist die Tendenz? Welche Möglichkeiten gibt es, soziale Mobilität zu beeinflussen im Sinne einer Egalisierung der Mobilitäts-Chancen?

Hier ist darauf hinzuweisen, daß soziale Mobilität auf dem Hintergrund des Ideals der sozialen »Gleichheit« für alle Mitglieder einer Gesellschaft bzw. der »Gleichheit der Chancen« keinesfalls direkt als Indikator für eben diese Gleichheit gewonnen werden kann. Im Einzelfall ist zu prüfen, was niedrige oder hohe Mobilität bedeutet, ob Aufstieg, Abstieg oder »horizontale« Zirkulations-Mobilität vorliegt, wer betroffen ist und in welchem Sinn, ob Positionsveränderungen in einer Gesellschaft relativer Gleichheit oder Ungleichheit stattfinden usw. Soziale Stabilität in privilegierten Positionen ist für die Betroffenen nützlicher als sozialer Aufstieg der Unterprivilegierten um eine oder zwei Stufen.

III. Art der Daten

Wie bei anderen makrosoziologischen Problemen ist der Forscher auf empirische Daten angewiesen. Sie sind von dreierlei Art: (a) Historische Quellen und Dokumente, besonders Kirchenbücher oder Heiratsregister mit Angabe von Berufen. Sie ermöglichen historische Studien, sind aber oft nur begrenzt aussagefähig. (b) Volks- und Berufszählungen mit Totalerhebung der Bevölkerung (Deutsches Reich erste umfassende Berufszählung 1882, Entwicklungsländer meist erst seit der Mitte des Jahrhunderts, ein 10jähriger Rhythmus wird angestrebt, Daten in den UNO-Jahrbüchern veröffentlicht). (c) Befragung repräsentativer Auswahlen der Bevölkerung durch Umfrage-Institute und den Mikrozensus als Querschnitt-Untersuchung oder auf kleiner Basis als Längsschnitt-Untersuchung, dann meist von Kohorten (Jahrgängen).

Sorokin hat 1927 das fast völlige Fehlen verlässlicher Daten registriert. Bis in die 50er Jahre waren Analysen auf Volkszählungen angewiesen, die bis in jüngste Zeit jedoch soziologisch wenig aussagekräftige Berufsklassifizierungen verwenden (Geiger 1932). Erst mit der Entwicklung der Umfrageforschung mit repräsentativen Stichproben kam die Mobilitäts-Forschung in Gang (Glass 1954). Die früheren Untersuchungen sind in den Arbeiten von Lipset/Zetterberg (1956), Lipset/Bendix (1959) und Miller (1960) zusammengefaßt; die Daten sind jedoch vielfach umfragetechnisch dubios. Ein Mikrozensus wurde erstmalig in den USA für Mobilitäts-Forschung verwandt (Blau/Duncan 1967).

Die Daten aus der BRD umfassen einerseits lokale Erhebungen (Mayntz 1958; Bolte 1959; Daheim 1964; Mayer/Müller 1970), andererseits Umfragen, die sich auf die

Gesamtbevölkerung beziehen (Janowitz 1958; Daheim 1964; Kleining 1971 a). Eine Übersicht über den Stand der Mobilitäts-Forschung gibt Kreckel (1972).

IV. Methodische Probleme

Die Methodik beeinflußt die Ergebnisse der Mobilitäts-Forschung in starkem Maße. So ist die Art der Gliederung der Gesellschaft, die der Untersuchung zugrunde gelegt wird, von erheblicher Bedeutung für die Ergebnisse, etwa ob man mit einem Klassen- oder Schichtenmodell arbeitet, mit welchem, wie gegliedert etc. Die frühere amerikanische Mobilitäts-Forschung benutzte die Dreiteilung *manual/non-manual/farm*, was zu hohen Mobilitäts-Raten bei Verstädterung und Bürokratisierung führte, ohne daß dadurch über tatsächliche soziale Mobilität etwas ausgesagt wäre. Aus diesem Grund wurde vorgeschlagen, *Prestige-Mobilität* als Ausdruck der Veränderung von Positionen mit unterschiedlichem sozialen Prestige, das als Anspruch auch auf materielle Belohnungen gedeutet und verstanden werden kann, von *Struktur-Mobilität* zu unterscheiden, wodurch die Veränderung im sozio-ökonomischen Macht-System (Klassen) zu verstehen ist (Kleining 1971 a). Diese Mobilitätsarten können auch als *Status-* bzw. *Schicht-* und *Klassen-Mobilität* gefaßt werden.

Feinere Gliederung der Gesellschaft »erzeugt« ebenfalls Mobilität, etwa wenn mit einem 6-Schichten-Modell gegenüber einer 3-Klassen-Einteilung gearbeitet wird. Zu berücksichtigen sind auch die durch Mobilität zurückgelegten sozialen Distanzen, die in verschiedenen Gesellschaften unterschiedlich sein können (Kleining 1971). Alle diese Fragen, wie natürlich auch die der Sampleziehung und der Aufbereitung der Daten in Form von Generationen oder Alterskohorten, sind für die vergleichende Bewertung der Ergebnisse aus verschiedenen Untersuchungen wichtig.

V. Ergebnisse der Mobilitäts-Forschung

In der relativ kurzen Zeit, in der Forschung über soziale Mobilität durchgeführt wird, und durch das Fehlen von Daten für viele Nationen können noch keine gesicherten Antworten auf eine Reihe von wesentlichen Fragen erarbeitet werden, die sich mit sozialer Mobilität verbinden. Bei gebotener Vorsicht kann jedoch auf folgende vorläufige Ergebnisse hingewiesen werden.

1. *Soziale Mobilität in vorindustriellen Gesellschaften:* Historische Untersuchungen über frühere, vorindustrielle Gesellschaften oder Entwicklungsländer liegen kaum vor. Keinesfalls darf man jedoch annehmen, daß in diesen Gesellschaften stets geringe soziale Mobilität geherrscht hat oder herrscht. Starke Mobilitäts-Schübe sind in der Folge demographischer Veränderungen zu erwarten, etwa hervorgerufen durch differentielle Fruchtbarkeit, durch Wanderungen (Zwangsverschleppung bei Versklavung, Aus- und Einwanderung, Vertreibungen) und durch differentielle Mortalität (Kriege, Seuchen, Katastrophen). Änderungen der ökonomischen Situation, der vorherrschenden Wirtschaftsform, der Produktionsmittel und der Produktivkräfte mit den damit verbundenen Änderungen in der Verteilung gesellschaftlichen Reichtums können soziale Mobilität erzeugen (Übergang zur Agrarwirtschaft, beginnende Industrialisierung, Wirtschaftskrisen, Verelendung). Mobilität entsteht durch das Verschwinden und die Bildung neuer Arbeitsplätze (Urbanisierung, Bürokratisierung) wie auch das Fehlen von Arbeitsplätzen (Arbeitslosigkeit, städtische Slums, akademisches Proletariat in Entwicklungsländern). Alphabetisierung erhöht im allgemeinen die soziale Mobilität, Revolutionen verändern die Eliten und können die Positionen von Klassen verändern.

Es ist wichtig, soziale Mobilität in Entwicklungsländern im Zusammenhang mit starken demographischen und ökonomischen Veränderungen und Krisen zu sehen, die Anstöße zu Mobilitäts-Schüben geben, wobei allerdings Krisen vielfach ohnehin Unterprivilegierte betreffen und ihre Lage verschlechtern, ohne ihre Position im Gesellschaftssystem zu verändern (s. a. Lenski 1966).

2. *Soziale Mobilität in kapitalistischen Industriegesellschaften:* Wesentlich verschieden von sozialer Mobilität in Entwicklungsländern ist Mobilität in Industriegesellschaften mit starker Arbeitsteilung. Hier findet man kontinuierlich hohe Berufskreis- oder Arbeitsbereich-Mobilität (Rückgang des Kleinbürgertums und der Kleinbauern, Wachsen der Industriearbeiterschaft und der Angestellten mit hohen Umbesetzungs-raten). Die Mobilitäts-Bewegungen erweisen sich jedoch zum Teil als »horizontal« und dürfen nicht einfach, wie früher geschehen, als verbesserte vertikale Mobilitäts-Chancen interpretiert werden. Die vertikale Mobilitäts-Rate scheint in der BRD in den letzten Jahrzehnten praktisch nicht mehr angewachsen zu sein (Kleining 1971 b; Kreckel 1972).

Früher schon war wahrscheinlich geworden, daß sich die Mobilitäts-Raten in den USA und anderen Industriegesellschaften nicht wesentlich unterscheiden (Lipset/Bendix 1969). Die Stagnation der Mobilitäts-Chancen in kapitalistischen Industriegesellschaften bei hoher horizontaler Umbesetzungs-Mobilität scheint aus der Stabilität des Herrschaftssystems zu folgen.

3. *Soziale Mobilität in sozialistischen Gesellschaften:* Soweit sie Entwicklungsländer sind, ist hohe soziale Mobilität zu erwarten bei Industrialisierung, Steigerung des Qualifikationsniveaus, Bürokratisierung und Urbanisierung. Welcher Anteil auf »vertikale« und »horizontale« Mobilität entfällt, ist aus den vorliegenden Arbeiten nicht abzulesen, die vornehmlich nach Arbeitsbereichen gliedern (etwa Andorka 1972). Die größere Offenheit der Bildungsinstitutionen müßte jedoch auf höhere vertikale Mobilität deuten als in vergleichbaren kapitalistischen Gesellschaften.

4. *Familie:* Es gibt keine vollständig »offene« Gesellschaft, in der die sozialen Positionen von Menschen unabhängig von denen ihrer Eltern sind (meist hohe »Selbstrekrutierung«). Die – theoretischen – Mobilitäts-Chancen werden eingeschränkt, da Kinder in bestimmte Familien hineingeboren werden und hier während der primären Sozialisation mit den Werten, Symbolen, Motivationen, dem Autoritäts- und Realitäts-Verständnis einer bestimmten Klasse oder Schicht vertraut gemacht werden und bestimmte Sprach- und Verhaltensformen erlernen. Diese werden von der Gesellschaft wiederum als typisch für eine Klasse oder Schicht erkannt, wodurch die Zuordnung des auf diese Weise »Sozialisierten« zur Schicht oder Klasse der Eltern erleichtert wird. Vererbung von Besitz stabilisiert weiter. Es kann hier auf die umfangreiche amerikanische Literatur über Wertsysteme und Lebensstil verschiedener Klassen verwiesen werden (Tumin 1968).

5. *Bildungs-Institutionen:* Nach der Familienherkunft bestimmt formale Bildung am stärksten die zukünftige Position im hierarchischen System der Gesellschaft (Blau/Duncan 1967). Trotz starker restriktiver Wirkungen (»Mittelklassen-Institution«) ist die Schule für den größten Teil der sozialen Umverteilung verantwortlich.

Mobilitätshindernde und fördernde Aspekte sind zu unterscheiden. Zu den restriktiven gehört der Umstand, daß die Bereitschaft und Möglichkeit, Kindern eine längere, weiterführende Bildung zu ermöglichen, in höheren sozialen Schichten ungleich stärker gegeben ist als bei Arbeitern, außerdem, daß für Unterschichtskinder Sprachbarrieren

bestehen (Sozio-Linguistik, Bernstein 1959; Oevermann 1972) und daß der Schulerfolg offen oder latent nach Bewertungsmaßstäben der Mittelschicht bestimmt wird, der die Lehrerschaft überwiegend auch angehört. Dies bedingt, daß nur ein geringer Prozentsatz der Studierenden in Hochschulen aus Arbeiterfamilien stammen (Bühl 1968), während ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung knapp die Hälfte beträgt. Das Schulsystem kann demnach als Abbild der Klassengesellschaft interpretiert werden (Baethge 1970).

Zu den mobilitätsfördernden Aspekten muß man rechnen, daß in den entwickelten Ländern im Gegensatz zu frühen Gesellschaften Bildung aus der Familie, aus religiösen Institutionen und zum Teil aus den Arbeits-Organisationen ausgegliedert ist, daß allgemeine Schulpflicht besteht und die »Lese- und Schreibbarriere« des klassenstabilisierenden Analphabetentums weitgehend verschwunden ist.

6. *Karriere-Mobilität*: Für die Masse der Bevölkerung ist mit dem Eintritt in das Berufsleben nur noch wenig Möglichkeit zur vertikalen sozialen Mobilität gegeben. Veränderungen umfassen meist nur den Auf- oder Abstieg um eine Schicht und treten in Verbindung mit beruflichen Veränderungen eher in früheren Jahren ein.

VI. Theorie

Eine umfassende Theorie der sozialen Mobilität, die empirische Befunde verarbeitet oder für Gesellschaften in verschiedenen Entwicklungsstadien prognostiziert, liegt noch nicht vor. Fast alle Auffassungen über soziale Gliederung von Gesellschaften beinhalten jedoch auch Ideen über soziale Mobilität. Die wichtigsten sind die folgenden:

1. *Theorie der Zirkulation von Eliten*: Sie geht auf Pareto zurück und besagt, daß der Aufstieg besonders talentierter und motivierter Personen aus der unterdrückten in die herrschende Klasse den Fortbestand der Herrschaft gewährleistet. Sorokin (1927) vertritt die Idee, daß revolutionärer Druck durch Absperrung der Aufwärts-Mobilität entsteht.

2. *Strukturell-funktionale Theorie*: Sie befaßt sich mit der Frage, wie die Positionen in der Gesellschaft, die für ihre Mitglieder unterschiedlich attraktiv sind, besetzt werden, und erklärt die Besetzung durch den Anreiz differentieller Belohnungen materieller und sozialer Art, wobei die Höhe der Belohnung abhängig ist von der funktionalen Wichtigkeit der Position in der Gesellschaft und umgekehrt abhängig von der Menge des jeweils zur Verfügung stehenden Talentes (Davis/Moore 1945).

3. *Marxistische Theorie des Klassenkampfes*: Die durch Marx und Engels (1848) formulierten und Lenin (1917) erweiterten Auffassungen der historisch-materialistischen Gesellschaftsentwicklung und des Imperialismus schließen eine Theorie über die Veränderung der Herrschafts-Positionen von sozialen Klassen ein, was unter kollektive Mobilität gefaßt werden kann. Die Entwicklungsgesetze des Kapitalismus verschärfen den Klassen-Antagonismus zwischen Groß-Bourgeoisie und Lohnarbeitern und erzeugen Wirtschaftskrisen, in deren Verlauf die Masse der Klein-Bourgeoisie proletarisiert wird und sozial absteigt. Die gewaltsame Beseitigung des bürgerlichen Staates führt zur Diktatur des Proletariats und damit zu einer Umstrukturierung der Klassenpositionen im Herrschafts- und sozialen System.

GERHARD KLEINING

→ Chancengleichheit, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Sozialisation.

LITERATUR

Andorka, R.: Mobilité sociale, développement économique et transformations socio-professionnelles de la population active en Hongrie. Vue d'ensemble (1930-1970). In: *Revue Française de Sociologie*. 13 (1972), S. 607-629. *Baethge, M.*: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. *Bernstein, B.*: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: *Soziologie der Schule*. Köln: Westdt. Verl. 1959, S. 52 bis 79. = *Kölner Zeitschr. f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. Sonderheft 4. *Beyme, K. v.*: Die politische Elite in der Bundesrepublik Deutschland. München: Piper 1971. *Blau, P. M., O. D. Duncan*: The American occupational structure. New York (usw.): Wiley 1967. *Bolte, K. M.*: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Stuttgart: Enke 1959. *Bühl, W. L.*: Schule und gesellschaftlicher Wandel. Stuttgart: Klett 1968. *Davis, K., W. E. Moore*: Some principles of stratification. In: *Am. Soc. Rev.* 10/2, 1945. Deutsch in: Hartmann, H. (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie*. Stuttgart: Enke 1967, S. 347-361. *Daheim, H.*: Berufliche Integrationen-Mobilität in der komplexen Gesellschaft. In: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. 16 (1964) 1, S. 92-124. *Geiger, Th.*: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Stuttgart: Enke 1932. *Glass, D. V.* (Hrsg.): *Social mobility in Britain*. London: Routledge & Paul 1954. *Jaeggi, U.*: Die gesellschaftliche Elite. 2. Aufl. Stuttgart: Haupt 1967. *Janowitz, M.*: Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland. In: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. 10 (1958) 1, S. 1-38. *Kleining, G.*: Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. 23 (1971) 1, S. 1-33 a. *Kleining, G.*: Die Veränderungen der Mobilitätschancen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie*. 23 (1971) 4, S. 789-807 b. *Kleining, G.*: Vertikale soziale Distanzen in sieben Ländern. In: *Zeitschrift f. Experimentelle und Angewandte Psychologie*. 18 (1971) 4, S. 574 bis 602 c. *Kreckel, R.* (u. a.): Vertikale Mobilität und Immobilität in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn-Bad Godesberg: Bundesforschungsanstalt für Landeskunde u. Raumordnung 1972. = *Mitteilungen aus dem Institut für Raumordnung*. H. 75. *Lenin, W. I.*: Staat und Revolution (1917). Berlin: Dietz 1970. = *Lenin: Ausgewählte Werke*. Bd 2. *Lenski, G.*: Power and privilege. New York (usw.): Wiley 1966. *Lipset, S. M., R. Bendix*: Social mobility in industrial society. Berkeley: Univ. of Calif. Pr. 1960. *Lipset, S. M., H. L. Zetterberg*: A theory of social mobility. Transactions of the third World Congress of Sociology. London 1956. Deutsch in: Hartmann, H. (Hrsg.): *Moderne amerikanische Soziologie*. Stuttgart: Enke 1967, S. 361-384. *Marx, K., F. Engels*: Manifest der Kommunistischen Partei (1848). Berlin: Dietz 1969. = *Marx u. Engels: Werke*. Bd 4. *Mayer, K. U., W. Müller*: Roles, status and careers. Working paper for the VIIth World Congress of Sociology. Varna 1970. (Unveröffentlicht). *Mayntz, R.*: Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegemeinde. Stuttgart: Enke 1958. *Miller, S. M.*: Comparative social mobility. In: *Current Sociology*. 9 (1960) 1, S. 1-61. *Oevermann, U.*: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp 519. *Tumin, M.*: Schichtung und Mobilität. München: Juventa Verl. 1968. *Zapf, W.*: Wandlungen der deutschen Elite. München: Piper 1965.

Sozialer Wandel

I. Begriff

Sozialer Wandel ist einer der soziologischen Grundbegriffe. Er bezeichnet die Veränderungen sozialer Strukturen in einer Zeiteinheit, besonders (a) im sozioökonomischen Bereich (Produktion und Arbeit, Distribution von Gütern, Belohnungen und Privilegien), (b) im Bereich von Macht und Herrschaft (der Herrschaftsverhältnisse,

des Systems der Besetzung und Umbesetzung von Herrschaftspositionen), (c) im Bereich der gesellschaftlichen *Institutionen* (ihrer Rolle und Stellung in der Gesamtgesellschaft und ihrer Beziehung zu ihr), (d) im Bereich der *Ideologie* (der Werte und Normen, die soziales Verhalten beeinflussen). Gemeint sind vornehmlich Änderungen makrosoziologischer Art, aber auch mikrosoziologische Wandlungen, die Wirkungen auf die gesamt-gesellschaftliche Situation haben.

Der Ausdruck sozialer Wandel ist seit Ogburn (1922) im Gebrauch (»social change«); er wird parallel verwendet mit Begriffen wie *Zivilisierung*, *Modernisierung*, *Industrialisierung*, *Entwicklung*, *Fortschritt*, *soziale Dynamik* oder ersetzt sie, sofern sie als zu stark vorbelastet gelten.

II. Aspekte des sozialen Wandels

Es gibt verschiedene Auffassungen über Ursache, Umfang, Richtung und Wirkungen des sozialen Wandels wie auch über die Frage, inwieweit Veränderungen geplant werden sollen oder können. An Ursachen des sozialen Wandels unterscheidet man *exogene* (wie Änderungen in den Umweltbedingungen, Erfindungen, Entdeckungen) und *endogene* Faktoren, die in der Gesellschaft selbst liegen (Konflikte, Änderung der Machtstruktur, Umbesetzung der Eliten, Änderung der Normen usw.) Sozialer Wandel kann durchgreifend sein und fast alle Lebensgebiete umfassen (etwa bei Industrialisierung, Verstädterung) oder nur einige Bereiche betreffen (Veränderungen im Bereich der Konsumption). Wandlungen gehen *langsam* vor sich (Lebensstile) oder *rasch* (Moden); sie verlaufen *kontinuierlich* (Diffusion von Neuerungen) oder *abrupt* (Revolutionen, Machtveränderungen), sind *geplant*, *kontrolliert* oder *unkontrolliert* (Krisen). Einflüsse auf die Gesellschaft oder ihre Teile können systemerhaltend (*funktional*) oder systemstörend (*dysfunktional*) sein. Im Vergleich verschiedener Gesellschaften unterscheidet man *weniger entwickelte* (vorindustrielle, traditionelle, agrarische) und *entwickelte* (moderne, städtische, industrialisierte); innerhalb derselben Gesellschaft gibt es *traditionelle* und *moderne* Bereiche und Gruppen (Stadt/Land, soziale Klassen, Alters-, Berufsgruppen usw.). Die einzelnen Lebensbereiche können als verschieden weit entwickelt gefaßt werden; das »Nachhinken« der Aufnahmebereitschaft für technologische Neuerungen nennt man »*cultural lag*« (Ogburn). Der Übergang von der traditionellen zur modernen Lebensweise wird mit *sozialer Mobilisierung* bezeichnet, die Übernahme von kulturellen Werten einer Gesellschaft durch eine andere heißt *Akkulturation*.

III. Theorie und Modelle

Zu unterscheiden sind unter den sehr zahlreichen Ansätzen zur Erklärung der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen »universalistische« Theorien mit umfassenden Interpretationen gesellschaftlicher Wandlungen für zumeist größere historische Perioden und Modelle und Beobachtungen partikularer Art, die einige Aspekte des sozialen Wandels beschreiben und in Beziehung zu anderen setzen. Erstere stehen mehr der Geschichts- und Sozialphilosophie nahe, aus der die Theorien über sozialen Wandel auch hervorgegangen sind, letztere mehr der erfahrungswissenschaftlichen Forschung. Eine Übersicht über die Geschichte der soziologischen Theorien gibt Kiss (1971; 1972), für neue Auffassungen siehe Tjaden (1968) und den Sammelband von Zapf (1969). Eine Einführung gibt Moore (1967). Hier ein kurzer Überblick über die wichtigsten Theorien:

1. *Positivismus*: Besonders von Saint Simon (1760–1825) und Comte (1789–1858) wurde die Auffassung über den Fortschritt der Wissenschafts- und Menschheitsgeschichte zu einer Phase der »positiven Vernunft« vertreten (Comte's Dreistadiengesetze: theologisches, metaphysisches, positives Stadium). Der Fortschrittsglaube ist heute aufgegeben, Bestand hatte das Postulat der Dominanz naturwissenschaftlicher Methodik in den Gesellschaftswissenschaften (Neo-Positivismus).
2. *Evolutionismus*: Unter dem Einfluß von Darwin entsteht die besonders von Spencer (1820–1906) geprägte Idee, gesellschaftliche Veränderungen verliefen analog zu der Entwicklung biologischer Organismen. Primitive Gesellschaften gelten danach als Vorformen moderner Gesellschaften. Sozialorganismen entwickeln sich durch Differenzierung zu komplexen Organismen, deren Überleben durch Anpassung an die Umwelt und Integration ihrer Teile zu einem spezifischen Ganzen ermöglicht wird. Evolutionistische Betrachtungsweisen sind heute noch vielfach gebräuchlich (»Entwicklungsländer«, »organisches Wachstum«).
3. *Funktionalismus*: Im Anschluß an die englische »funktionalistische« Kulturanthropologie (Radcliff-Brown, Malinowski), die Kulturen nicht mehr aus ihren Ursprüngen oder durch Analogie, sondern vornehmlich aus sich selbst heraus erklärt, entsteht in den USA die »strukturell-funktionale« Theorie des Gesellschaftsaufbaues und des sozialen Wandels, die das soziologische Denken im zweiten Drittel dieses Jahrhunderts weitgehend beherrscht. Vertreter sind T. Parsons, R. Merton, W. E. Moore. Die Gesellschaft ist ein sich selbst regulierendes System mit funktionalen und dysfunktionalen Prozessen, mit manifesten und latenten Funktionen, das sich zusammen mit seinen Sub-Systemen in Spannung befindet, aber zum Gleichgewichtszustand und zur Stabilität tendiert. Gesellschaftliche Wandlungen treten ein, wenn sich das Wertsystem ändert (Parsons 1964, 1961; Merton 1957). Moore (1967) betont die Spannungsbewältigung als Antrieb zum gesellschaftlichen Wandel.
4. *Konflikttheorien*: Die Kritik an der strukturell-funktionalen Theorie verweist auf die Bedeutung gesellschaftsimmanenter Konflikte (Rollen-, Gruppen-, Gesellschaftskonflikte) als Ursachen von Veränderungen, auf die Wichtigkeit des Herrschaftssystems und die Besetzung von Herrschaftspositionen (Dahrendorf 1972). Dies trifft sich mit Ideen über den Einfluß von herrschenden Gruppen auf moderne Gesellschaften (Mills 1962).
5. *Psychologische Theorien*: Riesman (1956) unterscheidet bei der Modernisierung die drei Phasen der Traditions-, Innen- und Außenleitung des Verhaltens. McClelland (1966) bringt Modernisierung mit Leistungsmotivation in Verbindung. D. Lerner (1958) weist auf die Wichtigkeit erfolgreicher Anpassung an neue Rollensysteme bei der Modernisierung von Personen in Entwicklungsländern hin (»Empathie«). Siehe dazu auch Zapf (1969).
6. *Konvergenztheorie*: Die auf ökonomischen Überlegungen fußende Konvergenztheorie besagt, daß der Prozeß der Industrialisierung nicht nur bestimmte ökonomische, sondern auch bestimmte soziale Strukturen erzeugt, was die zunehmende Ähnlichkeit unterschiedlicher Gesellschaftssysteme (kapitalistische und sozialistische) hervorbringt. (Theorie der »einheitlichen Industriegesellschaft«, Aron 1962; Rose 1970).
7. *Dialektische Theorien, marxistische Kapitalismustheorie*: Im Gegensatz zu den bisher besprochenen ist das dialektische Modell der historischen Veränderung durch Universalität der Bewegung gekennzeichnet (Hegel: These, Antithese, Synthese). Triebkräfte für den Ablauf der gesellschaftlichen Prozesse sind die gesellschaftlichen Wider-

sprüche. Im historischen Materialismus werden sie definiert als der Grundwiderspruch zwischen dem jeweiligen Entwicklungsstand der »Produktivkräfte« (Werkzeuge und Menschen) und den bestehenden »Produktionsverhältnissen« (Eigentum an Produktionsmitteln). Der zunehmend gesellschaftliche Charakter der Arbeit bei privater Aneignung der »Mehrarbeit« durch eine ausbeutende Klasse ist der Ursprung der Klassenkämpfe, die alle bisherige geschichtliche Entwicklung bestimmen (Marx/Engels 1848; Marx 1859). Die gesellschaftlichen Arbeitsteilungen verändern die Formen der Ausbeutung und markieren die großen historischen Perioden: den Übergang von der Gentil- zur Sklavengesellschaft, zum Feudalismus (Leibeigene), zum Kapitalismus (Proletariat), der durch revolutionäre Umwälzung notwendigerweise zum Sozialismus führt (Engels 1884). Innerhalb der kapitalistischen Phase unterscheiden sich Früh-, Hoch- und Spätkapitalismus, wegen der Rolle des Staates auch staatsmonopolistischer Kapitalismus genannt. Eine Fortführung der marxistischen Gesellschaftstheorie ist die Imperialismustheorie von Lenin (1917).

IV. Modernisierung, Industrialisierung

Der soziale Wandel von einer vorindustriellen zur industriellen und von dieser zu einer hypothetischen »nachindustriellen« Gesellschaft mit Dominanz des tertiären Sektors nennt man meist »Modernisierung«. Soziale Kennzeichen von Industriegesellschaften gegenüber Entwicklungsländern sind vielfach empirisch untersucht worden (Hoselitz/Merill 1969; Rokkan 1969).

Das Gesellschaftsmodell, das auf diese Weise entsteht, läßt sich wie folgt skizzieren: Ausgangslage ist die Veränderung der agrarischen und handwerklichen Produktion zur industriellen, die nach einer Phase des »take-off« zur Industriegesellschaft mit »self-sustained growth« führt, die durch beständigen technischen Fortschritt, gesellschaftlich starker innerer Dynamik und ständigen sozialen Wandel gekennzeichnet ist. Es bilden sich Bevölkerungskonzentrationen in Städten und Ballungsräumen mit hoher regionaler Mobilität. Die beständige Veränderung der Werkzeuge und die zunehmende Arbeitsteilung erzeugt soziale Mobilität (»offene Gesellschaft«). In steigendem Maße differenzieren sich soziale Subsysteme aus der Gesellschaft aus (»pluralistische«, »komplexe« Gesellschaft). Die Bildungsinstitutionen stehen unter dem Druck der Ausbildung von Fähigkeiten für den ökonomischen Bereich (Alphabetisierung, Professionalisierung), die traditionellen Institutionen verlieren an Funktionen (»Krise der Familie«). Technologische Rationalität erzeugt auch Rationalität des Wertsystems (»Leistungsgesellschaft«, instrumentelles Leistungswissen). Massenkommunikation und Massenkonsum gelten als Kennzeichen »entwickelter« Industriegesellschaften.

GERHARD KLEINING

→ Gesellschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Institution – Organisation, Klasse – Schicht, Konflikt, Macht – Herrschaft, Materialismus, Positivismus – Kritischer Rationalismus, Soziale Mobilität, System – Systemtheorie.

LITERATUR

Aron, R.: Die Entwicklung der Industriegesellschaft und der sozialen Stratifikation. 1962. Dahrendorf, R.: Konflikt und Freiheit. München: Piper 1972. Engels, F.: Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates 1884. In: Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 21. Berlin: Dietz-Verl. 1969. Hoselitz, B. W., R. S. Merrill: Sozialer

Wandel in unterentwickelten Ländern. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd 2. Stuttgart: Enke 1969, S. 567–603. Kiss, G.: Einführung in die soziologischen Theorien. 1.2. Opladen: Westdt. Verl. 1972–1973. Lenin, W. I.: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus. In: Lenin: Ausgewählte Werke. Bd 1. Berlin: Dietz-Verl. 1970. Lerner, D.: The passing of traditional society. Glencoe/Ill.: Free Press 1958. Marx, K.: Zur Kritik der politischen Ökonomie. 1859. In: Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 13. Berlin: Dietz-Verl. 1972. Marx, K., F. Engels: Manifest der kommunistischen Partei. 1848. In Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 4. Berlin: Dietz-Verl. 1969. McClelland, D. C.: Die Leistungsgesellschaft. Stuttgart: Kohlhammer 1966. Merton, R.: Social theory and social structure. Glencoe/Ill.: Free Press 1957. Mills, C. W.: Die amerikanische Elite. Hamburg: Holsten-Verl. 1962. Moore, W. E.: Strukturwandel der Gesellschaft. München: Juventa Verl. 1967. Ogburn, W. F.: Social change, 1922. New York: Wilburn & Harris 1950. Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Hrsg. v. D. Rüchemeyer. Neuwied: Luchterhand 1964. = Soziologische Texte. Bd 15. Parsons, T.: Das Problem des Strukturwandels, 1961. In: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1969, S. 35–54. Riesman, D. (u. a.): Die einsame Masse. Darmstadt, Berlin, Neuwied: Luchterhand 1956. Rokkan, St.: Die vergleichende Analyse der Staaten- und Nationenbildung: Modelle und Methoden. In: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1969, S. 228–252. Rose, R.: Konvergenz der Systeme. Köln 1970. Tjaden, K. H.: Soziales System und sozialer Wandel. Stuttgart: Enke 1969. Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1969.

Sozialerziehung – Soziales Lernen

Der Begriff *Sozialerziehung* ist in der Vergangenheit mit verschiedenen Bedeutungen verbunden worden. Von einigen Autoren wurde er mit dem der »Sozialpädagogik« synonym oder auch als Nachfolgebegriff gebraucht. Das »Handbuch der Sozialerziehung« (1963/64) plädiert ebenfalls für die Ablösung des Begriffs der »Sozialpädagogik«, verwendet aber gleichzeitig Sozialerziehung in umfassenderem Sinn als »besondere Apostrophierung einer allgemeinen Aufgabe der Pädagogik« (Bd. I, 405). Da jede Erziehung einen sozialen Prozeß mit sozialer Zielrichtung darstellt, bringt das Prädikat »sozial« noch keinen Informationszuwachs, zumal es selbst unterschiedlich, nämlich deskriptiv und normativ, gebraucht werden kann.

Sozialerziehung wird von den Autoren des genannten Handbuches normativ im Sinne einer Sozialethik verstanden: »Sozialerziehung strebt an, dem Mitmenschen die personale Entfaltung im Sozialgefüge zu ermöglichen und ihm zu helfen, das Bewußtsein sittlicher Verantwortung in den besonderen Situationen seiner Zeit zu entwickeln« (a. a. O. 3). Diese Erziehung zu sittlichem Sozialverhalten (Herder Lexikon der Pädagogik 1960, 373 ff) oder zu »sozialer Werthaltung« (A. Huth 1965, 22) betont also in besonderer Weise ein allgemeines Erziehungsziel, das schon Paul Natorp auf den zum Schlagwort gewordenen Begriff brachte: »Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft«. Natorp, O. Willmann und ähnlich H. Nohl sahen in solcher Sozialerziehung, die sie allerdings »Sozialpädagogik« nannten, eine Möglichkeit zur Erneuerung von Volk und Staat. Während der Begriff der »Sozialpädagogik« als Bezeichnung eines spezifischen Praxisfeldes und einer pädagogischen Teildisziplin zunehmende Bedeutung gewann, ist es um die Sozialerziehung in den letzten Jahren

still geworden. An ihre Stelle rückte in jüngster Zeit zunehmend der Terminus »soziales Lernen«.

Wurde der Sprachgebrauch der Sozialerziehung besonders von katholischen Kreisen geprägt, so steht das soziale Lernen eher unter dem Vorzeichen einer sozialistisch orientierten Pädagogik. Der Begriff stammt aus der Diskussion um die »kompensatorische Erziehung« und meint dort eine Alternative zu einseitigem und isoliertem kognitivem Funktionstraining, nämlich die Förderung von *Handlungskompetenz* und *sozialem Problembewußtsein*. Ein bloß individualisierendes und für gesellschaftliche Rahmenbedingungen blindes Erziehungsverständnis sollte durch ein pädagogisches Konzept abgelöst werden, das vor allem benachteiligten und unterdrückten Schichten und Randgruppen zur Selbstdurchsetzung verhelfen und gesellschaftliche Veränderungen vorantreiben will.

Paulo Freire hat in seiner in Brasilien entwickelten »Pädagogik der Unterdrückten« dieses Konzept am konsequentesten verfolgt. In ihm werden Inhalte und trainierbare Funktionen nicht vom Erzieher bestimmt und dem Lernenden aufgezwungen, sondern ein dialogischer Lernprozeß von Lehrenden und Lernenden gemeinsam initiiert. In einer ersten Untersuchungsphase wird nach Schlüsselsituationen und -wörtern im Leben der Zielgruppe geforscht, denn in ihnen schlägt sich ihre spezifische Bedürfnis- und Interessenlage nieder. Danach wird gemeinsam zu entdecken versucht, was der Realisierung der Bedürfnisse entgegensteht, welche Machtstrukturen und Konfliktpotentiale, denen gegenüber Selbstbehauptungs- und Lösungsstrategien entwickelt und erprobt werden. Im Mittelpunkt steht die Weckung von kritischem Bewußtsein.

Zweifellos ist dieser pädagogische Ansatz, der nicht mit autoritärer politischer Indoktrination verwechselt werden darf, kein Ersatz oder hinreichendes Mittel für die Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, doch er ist jener notwendig verbunden, wenn Veränderungen mit den Betroffenen und nicht gegen sie geschehen sollen. Inhaltlich gehören zu einem so verstandenen sozialen Lernen:

- a) *Sich selbst kennenlernen*, die eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten, Wünsche und Ziele, Einschätzen der eigenen sozialen Position,
- b) *Bewußtsein der eigenen Lebenssituation* durch Erkennen der Abhängigkeiten, Interessen, Ursachen durch genaues Beobachten und Analysieren der Umwelt,
- c) *Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit*, der Verbalisierung von Gefühlen und Interessen, Erfahrungen und Beobachtungen, Förderung von Symbolverständnis gegenüber verbalem und nichtverbalem Signalsystem, Einsicht in die realen Bedingungen von Kommunikationsformen (z. B. Arbeitsplatzsituation) und Fähigkeit zur Metakommunikation (Reflexion über Kommunikation),
- d) *Steigerung der Interaktionsfähigkeit und Handlungskompetenz* durch Entwicklung von Ich-Stärke, Frustrationstoleranz, Widerstandsfähigkeit, Kreativität und Neugier, Selbstreflexion und Reduzierung des Egozentrismus, Abbau von Vorurteilen und Förderung von Empathie (Einfühlungsvermögen), Rollenflexibilität, Fähigkeit zur Kooperation und Solidarität, zu Regelbewußtsein und rationaler Konfliktbewältigung, Erlernen von Interaktionsmustern und Handlungsstrategien.

An dieser Aufzählung mag deutlich werden, daß mit dem Begriff soziales Lernen ebenso wie mit dem früheren der Sozialerziehung sozialetische Implikationen verbunden sind. Während aber Sozialerziehung deutlich an einem harmonistischen Gesellschaftsmodell orientiert war und interessenverschleiern wirken konnte, geht das soziale Lernen vom Bewußtsein konfliktträchtiger Machtstrukturen aus. Nicht der

»domestizierte« Untertan, sondern der aus Unterdrückung befreite Mensch (Freire) ist das Ziel dieser Erziehung. Noch fehlen allerdings für die BRD hinreichende Konkretisierungen und Modelle, in denen Chancen und Grenzen dieses sozialen Lernens erprobt worden wären.

GERD IBEN

→ Chancengleichheit, Klasse – Schicht, Sozialpädagogik.

LITERATUR

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (DJI): Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München: Juventa Verl. 1973. Bittner, G., G. Schäfer, H. Strobel u. a.: Spielgruppen als soziale Lernfelder. Pädagogische und therapeutische Aspekte. München: Juventa Verl. 1973. Bornemann, E., G. von Mann-Tiechler (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung. Bd. 1–3. Freiburg: Herder 1963–1964. *Die Methode Paulo Freire*. In: *erziehung*. 6 (1973) 7, S. 14–38. Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1969. Fend, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971. Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten Stuttgart: Kreuz-Verl. 1971. Hundertmarck, G.: Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart: Klett 1969. Iben, G.: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 15 (1969) 4, S. 385–401 (dort weitere Literatur zum Thema Sozialerziehung). Iben, G.: Kompensatorische Erziehung. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1972. Iben, G.: Selbst- und Mitbestimmung in sozialpädagogischen Institutionen. In: Leber, A., H. Reiser (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1972, S. 123–144. Richter, H. E.: Die Gruppe. Reinbek: Rowohlt 1972. Richter, H. E.: Lernziel Solidarität. Reinbek: Rowohlt 1973.

Sozialisation

Das Thema »Sozialisation« ist in den letzten Jahren zu einem Hauptgegenstand der Sozial- und Humanwissenschaften geworden. Nicht nur die Pädagogik, die nach anfänglichem Widerstand die Wichtigkeit des Themas akzeptierte, sondern auch andere herkömmliche Disziplinen wie Psychologie, Sozialpsychologie, Soziologie u. a. haben durch die Entwicklung neuer Wissenschaftszweige versucht, der sich aufdrängenden Problematik, die für den deutschen Sprachraum insbesondere durch die Studentenbewegung ins Gespräch gebracht wurde, begrifflich Herr zu werden. Es ist aber auffallend, wie wenig interdisziplinäre Kooperation in der Tat zustande kam. Die Disziplinen wollen offensichtlich nach wie vor gegeneinander Recht behalten und befestigen durch eigenwillige Terminologien die Schranken, die ihnen ihre arbeitsteiligen Verfahren vorschreiben, statt sie um eines gemeinsamen Themas willen abzubauen.

Das ist gewiß kein Zufall. Der Grund dafür kann angegeben werden. Er liegt in einer spezifischen Unangemessenheit von Theorie und Praxis im Sozialisationsbereich. Die jeweilige Sozialisationstheorie bleibt durchweg ein bloßer Reflex der gestörten Sozialisationspraxis, ohne die – für praktische Wirksamkeit erforderlich – methodologische Reflexion auf ihre eigenen Voraussetzungen, Absichten und Konsequenzen überhaupt beginnen, um wieviel weniger durchführen zu können. Das gilt besonders für die sogenannten »positiven« Ansätze, deren Forschungsabsicht auf eine möglichst umgehende Restauration der Praxis hinausläuft, aber auch für die pauschale Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse, die eine präzise Erforschung der Sozialisationspraxis

für überflüssig hält. Beide Richtungen verkennen die Bedeutung der Symptome, die eine mißlingende Sozialisations- und Erziehungspraxis zeigt, und verhindern dadurch das Zustandekommen eines einheitlichen konzeptionellen Rahmens, der auch heterogenen sozial- und humanwissenschaftlichen Ansätzen eine gemeinsame Perspektive ermöglichen könnte.

Für erstere sind die Symptome ein Signal abstrakt-konservativer Bemühungen, für letztere ein Grund für den ebenso abstrakten Willen, die Gesellschaft im ganzen und total zu verändern. Durch diese Alternative zweier abstrakter Richtungen ist der »Stand der Forschung«, der in der Tat einem »Stillstand« gleichkommt, bestimmt: auf der einen Seite eine kaum noch übersehbare Fülle von Veröffentlichungen, die – mehr oder weniger bewußt – unterbrochene Sozialisationsmechanismen wiederherstellen wollen und faktisch zur gesellschaftlichen Integration beitragen; auf der anderen Seite eine »Kritik«, die emanzipatorische Absichten ins Feld führt und – ohne auf wichtige Details der Forschung näher einzugehen – die Störung der Praxis zum Anlaß nimmt für eine voluntaristische Abschaffung der Mechanismen bzw. für eine proklamierte Revolution der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen von Sozialisation.

Inzwischen verkommt einerseits das, worauf sich beide angeblich beziehen: die Praxis der Sozialisation – nicht zuletzt deshalb, weil sie sich darin absichtslos auswirken, statt gezielt wirksam zu werden. Andererseits versinkt jede wissenschaftliche Erörterung von vornherein in der Vorurteilsstruktur entgegengesetzter Theoriekonzeptionen, die eine Gemeinsamkeit des Gegenstandes nicht mehr erkennen lassen. Was nützt, wäre eine »kritische Theorie der Sozialisation«, welche die Alternative selbst noch als unfreiwillig aufschlußreich ansieht und deren Konsequenzen auf das Thema zurückzuführen imstande ist. Die Gestalt dieser wissenschaftstheoretischen Diskussion um divergierende Erkenntnisinteressen ist nämlich ebensowenig ein Zufall wie die eingangs erwähnte Unmöglichkeit von Interdisziplinarität. In ihr kommt auf eine noch näher zu kennzeichnende Weise die Verfassung der Sozialisationsproblematik zum Ausdruck, die beide Richtungen je für sich eher verdrängen, als erschließen.

Eine »kritische Theorie der Sozialisation« hätte – methodologisch reflektierend – die gegenseitige Ausschließlichkeit der Richtungen zu vermitteln, indem sie die bestehenden Gegensätze, die solche der Methode sind, nicht etwa verschleiert, sondern die wirkliche Differenz, die eine des Gegenstandes ist, aufzudecken versucht. Nur derart eindringlich ließe sich sowohl ein Rahmen für den immensen Umfang sozialisationstheoretischer Detailerkenntnis finden, als auch eine Kritik leisten, die über die Theorien der Sozialisation die Sozialisationspraxis trifft. Vorliegende Vermittlungsversuche mit ähnlichem Anspruch sind bislang noch nicht weit vorangekommen.

Unter Sozialisation wird hier in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur jener Prozeß des sozialen Lernens begriffen, durch den die (heranwachsenden) Individuen im Rahmen einer bestimmten Gesellschaft und im Medium gesellschaftlichen Umgangs sozial handlungsfähig werden. Wie aber eine solche »Vergesellschaftung der menschlichen Natur« zu denken sei, ob als Bearbeitung eines Gegebenen oder als Hervorbringung, ob als Einschränkung unendlicher Möglichkeiten oder als endliche Verwirklichung, ob als Verlust oder als Gewinn ist bereits durch die vorliegende Perspektive entschieden, bevor der Prozeß im einzelnen sichtbar werden kann. Auch nähere Kennzeichnungen des Vorgangs als »Sozialisierung«, »Enkul-

turation«, »Individuation« usf. sind immer schon vom jeweiligen Ansatz abhängig. Diese Perspektiven und Ansätze können wiederum danach unterschieden werden, ob sie, grob formuliert, das menschliche Individuum als »natürliches Prinzip« oder als »gesellschaftliches Resultat« voraussetzen.

Zwar sind derart unterschiedliche Voraussetzungen durch nicht verfügbare Erkenntnismöglichkeiten bestimmt, sie haben jedoch ihre unbestreitbare Grundlage in der Verfassung der gegenwärtigen sozialen Realität. Darin erscheint der einzelne Mensch nämlich durchaus als doppeldeutig, als unabhängiges Naturwesen und als abhängiges Gesellschaftswesen, als radikal einsam und als radikal vergesellschaftet *zugleich*. Eine zulängliche Sozialisationstheorie müßte den Widerspruch, der sich in dem »Zugleich« ausdrückt, auf den Begriff bringen können. Nur so, nicht durch vorgängige Eliminierung von Paradoxien oder durch bloße Widerspiegelung der Doppeldeutigkeit in entgegengesetzten Methodenkonstruktionen, wäre der herrschenden Praxis der Sozialisation Rechnung zu tragen. Dabei könnte deutlich werden, daß in der Tatsache »Individuum« eine »ideologische Realität« vorliegt, ein historisches Produkt bürgerlicher Gesellschaftsentwicklung, das einem notwendigen Schein, nämlich »einsam« und »natürlich« zu sein, eine wirkliche Gestalt gibt.

Die Sozialisationstheorie als wissenschaftliche Disziplin ist – trotz Durkheim, von dem der Terminus »Sozialisation« stammt, und Freud, in dessen Werk sich die zentralen Bausteine (z. B. »Identifikation« und »Internalisation«) finden – amerikanischen Ursprungs und konnte sich im Zusammenhang mit der »empirischen Wendung« der Sozialwissenschaften Ende der fünfziger Jahre auch in Deutschland einbürgern. Die deutsche Erziehungswissenschaft, damals noch im Banne ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition, hat sich mit der Unterscheidung zwischen »funktionaler« und »intentionaler« Erziehung von der Sozialisationstheorie zunächst abzugrenzen versucht. »Sozialisation« sei eine soziologische Kategorie und umschreibe eher den unbewußten Prozeß, in dem Erziehung auf jeden Fall »funktioniert«, während »Erziehung« aufgrund der damit verknüpften bewußten Intentionen Handlungscharakter habe und als irreduzible pädagogische Kategorie einzuschätzen sei. Zwar gehöre Erziehung zum Komplex »Sozialisation«, gehe jedoch nicht vollends darin auf.

Trotzdem setzte sich das Interesse der Erzieher an den konkreten gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Tätigkeit unaufhaltsam durch. Es bekam gewissermaßen den Vorrang, nachdem jahrzehntelang der Blick auf den »pädagogischen Bezug von Erzieher und Zögling« beschränkt war. Andererseits blieb jene Dimension der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in der die Veränderbarkeit der Sozialisationsbedingungen auch durch erzieherische Maßnahmen für möglich gehalten wurde, bis in die neuesten Ansätze einer »kritischen Theorie der Erziehung« erhalten. Überhaupt scheinen die fachwissenschaftlichen Polemiken und Kompetenzstreitigkeiten gerade dort überwunden zu sein, wo gemeinsame und bislang ungelöste Probleme von Sozialisations-*theorie und* Erziehungswissenschaft sichtbar geworden sind.

Am Beispiel der Aufarbeitung wissenschaftsgeschichtlich relevanter Theorieansätze im Rahmen eines Faches kann diese gemeinsame kritische Intention von fortgeschrittener Erziehungswissenschaft und Sozialisationstheorie demonstriert werden. Eine solche methodologische Reflexion hat nicht nur die Aufgabe einer präziseren Unterscheidung und damit plausibleren Zusammenfassung der verschiedenen Ansätze von einem Standpunkt aus, der die relative Berechtigung der zugrundeliegenden Perspektiven akzeptiert, ohne ihrer Tendenz zur Dogmatisierung zu verfallen, sondern

sie muß *gleichzeitig* die wirklichen Voraussetzungen und praktischen Konsequenzen der jeweils anders ansetzenden Theorie, insbesondere ihre ideologische, d. h. hier unbemerkt apologetische Funktion darstellen können.

Mit der Realisierung dieses Konzeptes haben die »kritische Theorie der Erziehung« und die der Sozialisation gerade erst begonnen. Was letztere angeht, so ist sie über eine Aufstellung, deren Spannungsgefüge Gegenwirkung und Verstärkung erkennen läßt, bisher nicht hinausgekommen. In der Übersichtsliteratur der Handbücher, Forschungsberichte und Seminardokumentationen werden folgende, nach Praxisverständnis und Erkenntnisinteresse unterscheidbare Ansätze genannt:

1. *der entwicklungspsychologische Ansatz* (Unterscheidung zeitlich abgrenzbarer Reife-Phasen, die auf körperliche Wachstumsrhythmen zurückgeführt werden können und bei der Erziehung beachtet werden müssen);
2. *der lerntheoretische Ansatz* (Extrapolation einer experimentellen Lernsituation auf soziales Lernen zum Zwecke einer Konditionierung des menschlichen Verhaltens);
3. *der ethologische Ansatz* (Vergleich tierischen und menschlichen Verhaltens zur präziseren Erfassung und Beeinflussung der humanen Motivationsstruktur, die bei Störung verhaltenstherapeutisch angegangen wird);
4. *der psychoanalytische Ansatz* (Rekonstruktion eines »idealen« Erziehungsprozesses aus den Symptomen einer je anders mißlungenen Sozialisation);
5. *der interaktionistische Ansatz* (Konstruktion der »Rollenübernahme« nach Maßgabe eines postulierten repressionsfreien Dialogs);
6. *der rollentheoretische Ansatz* (Interpretation des im Sozialisationsprozeß lokalisierbaren Zusammenhangs von Gesellschaft und Individuum durch die Kategorie »Rolle«).

Diese Ansätze, die im interdisziplinären Feld von Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie entstanden sind, dürfen zunächst als hypothetische Entwürfe aufgefaßt werden, die es gestatten, einzelne Erfahrungsdaten in einem einzigen Kontext wahrnehmen, begreifen und ordnen zu können. So gesehen, muß man die außerordentliche *empirische* Fruchtbarkeit der je anders gerichteten Zugänge zum Problem der Sozialisation betonen, der gegenüber die traditionelle deutsche Erziehungslehre vergleichsweise steril geblieben ist. Auf der anderen Seite läßt sich aber die reale Gefahr einer Fixierung der Entwürfe zu geschlossenen »Weltanschauungen« mit mehr oder weniger entwickelten »Menschenbildern«, in denen die ursprüngliche Perspektivität des jeweiligen Ansatzes praktisch unterschlagen wird, kaum überschätzen. Man darf vermuten, daß für eine solche »Verkehrung« der Theorie unbedachte Implikationen der fundierenden Praxis verantwortlich sind. In der Überprüfung dieser Vermutung könnte das Postulat einer kritischen Theorie der Sozialisation, Kritik an Theorien und Kritik an der Praxis, der die Theorien entstammen und auf die sie zurückwirken, nicht als getrennte, sondern als zusammenhängende Aufgaben wahrzunehmen, eingelöst werden.

Bei der deutlicheren Abgrenzung der genannten Ansätze blieb man nämlich bislang auf die offensichtlichen Divergenzen bzw. Konvergenzen fixiert, die z. B. zwischen Psychoanalyse und Lerntheorie, bzw. zwischen Psychoanalyse und Interaktionismus bestehen. Die oberflächliche Konkurrenz der Methoden bei einer weitgetriebenen Polemik zwischen den verschiedenen Wissenschaftsbegriffen verstellte die Einsicht in die zugrundeliegenden praktischen Gemeinsamkeiten, wie sie sich besonders in der dominanten Anthropologie aller sechs Ansätze äußern und in der bisherigen Behandlung

der vordringlichen Hauptprobleme sichtbar wurden. Die Schwerpunkte sozialisationstheoretischer Fragestellung, z. B. die Fragen nach dem historischen Wandel der Sozialisationspraxis, nach der kulturellen Relativität der Erziehungstechnik, nach der Schicht- bzw. Klassenspezifität der Sozialisation und nach den pathogenen Ursachen auffallender wahrscheinlich sozialisationsbedingter Symptome bleiben einer verkappt identischen, beschränkten Perspektive verhaftet. Die allgemein anerkannten Vorschläge für eine Konstruktion des Rahmens, in dem Sozialisationsforschung vorzugehen habe, stammen ausnahmslos aus der einseitigen Annahme eines gegebenen Individuums, mit dem dann nachträglich in der Sozialisation etwas geschieht. Eine Kritik daran hätte also zu zeigen, wie das menschliche Individuum durch Sozialisation auch hervorgebracht wird. In den nachfolgenden »methodologischen Problemen«, die nur als »erste Formulierungen« gelten können, kommt eine solche Anthropologie-Kritik vor, die den Doppelcharakter des einzelnen »Individuums« als einer historisch bestimmten sozialen Wirklichkeit und einer Verkehrung des gesellschaftlichen Wesens des Menschen zu begreifen versucht.

1. *Die Inkongruenz von pädagogischer Intention und sozialer Funktion in gegenwärtigen Sozialisationsprozessen:* Eine kritische Theorie der Sozialisation muß berücksichtigen, daß die sozialen Bedingungen des erzieherischen Handelns eine Ver-eitelung jeder pädagogischen Absicht bewirken können. So kann eine emanzipatorische Intention durchaus zu gesellschaftlicher Integration beitragen, während eine integrative Sozialisationspraxis unter Umständen unbeabsichtigte emanzipatorische Prozesse auslöst. Die daraus resultierende Inkongruenz von »intentionaler« und »funktionaler« Erziehung wirkt sich heute besonders in den nach Maßgabe einer direkten Verhaltenskonditionierung ausgerichteten Sozialisationstechniken aus, ist aber auch für die Programme kritisch-emanzipatorischer Erziehung relevant, so etwa für die »anti-autoritäre Kleinkindererziehung« und für die »kompensatorische Spracherziehung«. Ob diese Inkongruenz allerdings dort, wo sie wahrgenommen wird, vom Omnipotenzwahn der Erzieher zwangsläufig zu einer pädagogischen Resignation führen muß, hängt weitgehend von ihrer theoretischen Durchdringung ab. Die Auffassung, daß veränderte soziale Verhältnisse automatisch ein verändertes Verhalten verursachen, scheint ebenso kurzschlüssig zu sein wie diejenige, man könne durch pädagogische Versuchsanordnungen revolutionäre Menschen herstellen.

2. *Die Perspektivenverschränkung von »gesellschaftlicher« Produktion und »natürlicher« Entwicklung des Individuums:* Eine kritische Theorie der Sozialisation übt sowohl Kritik an der Gesellschaft im Namen des (heranwachsenden) Individuums und seiner Bedürfnisse als auch Kritik am Individuum und einer damit gegebenen »Ideologie des ungewordenen Subjekts« im Namen der Gesellschaft. In dieser doppelten Kritik kommt das Ringen um eine neue Anthropologie zum Ausdruck, das sich in der gegenwärtigen Diskussion um »Marxismus und Psychoanalyse« am deutlichsten wiederfindet; auf der einen Seite der Versuch, die Soziogenese des menschlichen Individuums in der Weise der marxischen Kritik der politischen Ökonomie zu beschreiben, sie also mit »Produktionskategorien« zu fassen, auf der anderen Seite der Versuch, eine »nicht-subjektivistische Theorie des Subjekts«, d. h. eine lebensgeschichtlich fundierte Theorie der gesellschaftlich veranlaßten Individualgenese zu entwerfen. Beide Versuche, je für sich in kritischer Distanz zu etablierter Soziologie bzw. Psychologie scheinen zu konvergieren, ohne daß ein eindeutiger Konvergenzpunkt der beiden Perspektiven schon ausgemacht wäre.

3. *Die historische Bestimmtheit der menschlichen Reflexivität als der Grundlage wissenschaftlicher Reflexion:* Eine kritische Theorie der Sozialisation sollte die geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen für die Möglichkeit von Sozialisationstheorien und also auch die Bedingungen ihrer selbst angeben können. Dieses Postulat verweist auf eine materialistische Erkenntnis- bzw. Wissenschaftstheorie, derzufolge es nicht ausreicht, die prinzipielle Abhängigkeit des Bewußtseins vom Sein nachzuweisen. Vielmehr müßte auch die historische Notwendigkeit eines solchen Nachweises reflektiert werden. Gerade weil zum Gegenstandsbereich der Sozialisationstheorie die gesellschaftliche Produktion der menschlichen Erkenntnisfähigkeit gehört, darf jene wissenschaftliche Erkenntnis, die in die Beschreibung und Erklärung von Sozialisationsprozessen eingeht, dabei nicht außer Betracht bleiben. Die Forderung, den Zusammenhang von reflektierter Bewußtseinsproduktion und produzierter Reflexivität historisch zu fassen, läuft auf eine Selbstreflexion der Wissenschaft hinaus, die den »Standpunkt« des Wissenschaftlers zwangsläufig in Mitleidenschaft zieht. Die unbefragte Annahme einer Naturbasis der Reflexivität des Menschen kann – eben durch sozialisationstheoretische Einsichten – nicht länger Geltung beanspruchen, auch dann nicht, wenn sie, wie im Fall der Sozialisationstheorie die Form einer ausschließlichen Alternative angenommen hat.

DIETMAR KAMPER

→ Anthropologie, Dialektik, Dialektische Pädagogik, Emanzipation, Entwicklungspsychologie, Familienerziehung, Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaften, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Kritische Theorie, Lernen, Materialismus, Politische Ökonomie, Psychoanalyse, Rolle, Theorie-Praxis-Verhältnis, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

- Blankertz, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971 (zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft). Wuppertal: Henn 1972, S. 20–33. Child, I. L.: Socialization. In: Lindzey, G. (Hrsg.): Handbook of social psychology. Vol. 2. Cambridge: Addison-Wesley 1956, S. 655–692. Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur zweiten, soziokulturellen Geburt des Menschen. 2. Aufl. Berlin: Duncker und Humblot 1967. = Soziologische Abhandlungen. H. 4. Dahmer, H.: Psychoanalyse und historischer Materialismus. In: Lorenzer, A., H. Dahmer, K. Horn (u. a.): Psychoanalyse als Sozialwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 60–92. Dreitzel, H. P.: Soziale Rolle und politische Emanzipation. Sechs Thesen gegen Peter Furths melancholische Kritik am Rollenbegriff. In: Das Argument. Nr. 71, 1972. Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz 1969. = Studien zur Erziehungswissenschaft. R. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Bd 5. Fürstenau, P.: Soziologie der Kindheit. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1967. = Gesellschaft und Erziehung. Bd 3. = Pädagogische Forschungen. Bd 40. Furth, P.: Nachträgliche Warnung vor dem Rollenbegriff. In: Das Argument. Nr. 66, 1971. Goldschmidt, D. (Hrsg.): Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Berlin 1969. Goslin, D. A. (Hrsg.): Handbook of socialization theory and research. 2. ed. Chicago: Rand McNally 1971. Gottschalch, W., M. Neumann-Schönwetter, G. Soukup: Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik. Frankfurt: Fischer 1971. = Texte zur politischen Theorie und Praxis. Fischer Bücherei. Bd 6503. Habermas, J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968, Manuskript. Horn, K.: Psychoanalyse – Anpassungslehre oder kritische Theorie des Subjekts? In: Gente, H. P. (Hrsg.): Marxismus,

Psychoanalyse, Sexpol II. Aktuelle Diskussion. Frankfurt/M. 1972. Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971), S. 351–385. Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett 1971. Lorenzer, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt: Suhrkamp 1972. Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1969. Neidhardt, F.: »Modernisierung« der Erziehung. Ansätze und Thesen zu einer Soziologie der Sozialisation. In: Ronneberger, F. (Hrsg.): Sozialisation durch Massenkommunikation. Stuttgart: Enke 1971, S. 1–20. = Der Mensch als soziales und personales Wesen. Bd 4. Nunner-Winkler, G., H. G. Rolff: Theorie der Sozialisation. In: Ellwein, Groothoff (u. a.) (Hrsg.): Aufwachsen und Erziehung als Gegenstände verschiedener Wissenschaften. Teil 2. Berlin: Rembrandt 1971, S. 177–201. = Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd 3. Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt: Europäische Verl. Anst. 1968. Pressel, A.: Sozialisation. In: Gamm, H. J. (Hrsg.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1971, S. 124–148. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Bd 1661. Rückriem, G. M.: Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung. In: Klafki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Bd 1. Frankfurt: Fischer 1970, S. 257–322. Vinnai, G.: Identitätsstörungen im Erziehungsprozeß. In: Ästhetik und Kommunikation. Frankfurt. 2 (1971) 4. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. 2. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz 1974. Wilhelm, T.: Sozialisation und soziale Erziehung. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. 2. Aufl. Stuttgart: Enke 1968, S. 120–163. Wurzbacher, G.: Sozialisation, Enkulturation, Personalisation. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. 2. Aufl. Stuttgart: Enke 1968, S. 1–34.

Sozialistische Erziehung

Es ist nicht möglich, den assoziationssträchtigen Begriff »sozialistische Erziehung« in eindeutiger Weise auf eine ausformulierte Erziehungskonzeption oder auf eine bestimmte Form pädagogischer Praxis zu beziehen. Der Begriff taucht in sehr unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen auf, wird zur Kennzeichnung höchst unterschiedlicher pädagogisch-politischer Theorien und Konzeptionen verwendet und auf kaum vergleichbare Erziehungspraktiken angewendet. Zwei Verwendungsweisen sollten auseinander gehalten werden:

1. die in den nichtkapitalistischen Staaten beabsichtigten und praktizierten Formen von Ausbildung und Erziehung (z. B. in China, Kuba, Sowjetunion oder DDR);
2. die innerhalb kapitalistischer Gesellschaften entwickelten theoretischen und praktischen Ansätze zu einer »systemtranszendierenden« Erziehung (z. B. in der Weimarer Republik oder in der Bundesrepublik).

Über beide Formen »sozialistischer Erziehung« ist inzwischen eine kaum mehr zu überschauende Literatur erschienen (vgl. Voets 1972; Hierdeis 1973). Um die Unschärfe des Begriffes etwas zu vermindern, sollen hier unter »sozialistischer Erziehung« reale Erziehungsprozesse verstanden werden, die in der Erziehungswirklichkeit mit einer sozialistischen Perspektive vorangetrieben werden; »sozialistische Pädagogik« soll dagegen die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erziehungsprozessen heißen, die im Bezugsrahmen einer historisch-materialistischen Gesellschaftstheorie erfolgt. Um den zu behandelnden Gegenstand einzugrenzen, soll hier nur über »sozialistische Erzie-

hung« bzw. »sozialistische Pädagogik« in kapitalistischen Gesellschaften gesprochen werden, wobei lediglich Entwicklungen in der BRD thematisiert werden. Aber selbst bei diesen Eingrenzungen entziehen sich die beiden Begriffe einer einfachen Bestimmung, es sei denn, man gibt sich mit einer so allgemeinen Definition zufrieden, wie sie von einem Vertreter der sozialistischen Pädagogik in der Weimarer Republik geliefert wurde:

»Auch die Erziehung ist nichts anderes, als eine Funktion der Gesellschaft, und innerhalb der Klassengesellschaft eine Funktion der herrschenden Klasse. Sie ist solange *ausschließlich* eine Funktion der herrschenden Klasse, als die Unterdrückten sich nicht zur Wehr setzen und im Zusammenhang mit ihrem Kampf um wirtschaftliche und politische Befreiung eine ihren Klasseninteressen entsprechende neue und revolutionäre Klassenerziehung hervorbringen. Der Kampf zweier Erziehungssysteme ist stets eine Begleiterscheinung des Kampfes zweier Klassen um die Macht« (Hörnle 1970). Nach dieser Vorstellung ist die Möglichkeit sozialistischer Erziehung in einer kapitalistischen Gesellschaft vom Organisationsgrad der Arbeiterklasse und vom historischen Stand der Klassenkämpfe abhängig. Für eine sozialistische Erziehungspraxis bleibt dann aber immer noch das entscheidende Problem, wie sich die Klasseninteressen artikulieren und wie sie im Erziehungssektor aufgegriffen und durchgesetzt werden können. Dieses Problem verschärft sich in einer Gesellschaft wie der in der BRD existierenden, wo Formen des institutionalisierten Klassenkompromisses die politische Realität stärker zu bestimmen scheinen als entfaltete Klassenkämpfe. Sozialistische Erziehung ist aber stets auf die wenigstens rudimentäre Existenz einer »proletarischen Öffentlichkeit« (Negt/Kluge 1972) und auf Ansätze zu einer politisch-ökonomischen Emanzipationsbewegung des Proletariats angewiesen; andernfalls besteht die Gefahr, daß politisierte bürgerliche Intellektuelle in ihrem Erfahrungshorizont entstandene pädagogische Ideen mit sozialistischer Pädagogik verwechseln. Der notwendige Zusammenhang zwischen politisch-ökonomischer Emanzipationsbewegung und sozialistischer Erziehung führt aber dazu, daß mit den verschiedenen Richtungen und Fraktionen dieser Bewegung unterschiedliche Vorstellungen und Praktiken sozialistischer Erziehung korrespondieren (II Manifesto 1972).

In der Nachkriegszeit gingen in der BRD von der sich nach 1967 entfaltenden antiautoritären und sozialistischen Studenten- und Schülerbewegung zahlreiche pädagogisch-politische Impulse aus. Hierbei wurden theoretische Erkenntnisse gewonnen und praktische Erfahrungen gesammelt, die für große Teile der jüngeren »pädagogischen Intelligenz« eine Perspektive »sozialistischer Erziehung« sichtbar werden ließ (Mahrzahn 1972). In Schüler- und Studentengruppen wurde versucht, kollektive Lernformen zu praktizieren und in Kinder- und Schülerläden eine repressionsfreie Erziehung zu initiieren (Autorenkollektiv 1971; v. Werder 1972; Sass 1972). Im historischen Rückgriff auf Erziehungskonzeptionen, in denen versucht worden war, marxistische und psychoanalytische Ansätze zu vermitteln (z. B. W. Reich), entstanden Vorstellungen von einer politischen Emanzipation als Selbstbefreiung von Individuen: es wurde argumentiert, die Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse mußten zusammen mit einer Auflösung der in der bürgerlichen Erziehung verinnerlichten Zwangsmechanismen erfolgen. Zusammen mit der Selbstauflösung der antiautoritären Protestbewegung begann innerhalb der Linken eine massive Kritik am kleinbürgerlichen Charakter der antiautoritären »Inselpädagogik«. Diese Kritik war einerseits auf Erfahrung gestützte Selbstkritik aktiver Gruppen der Protestbewe-

gung (z. B. Autorenkollektiv 1971); andererseits in der Form von Kritik vorgetragene Legitimations-Rabulistik neugegründeter »marxistisch-leninistischer« Gruppen und Zirkel (z. B. Autorenkollektiv 1973). Zieht man ein Fazit aus den ernsthaften Kritiken an der antiautoritären Protestbewegung, dann läßt sich als eine wesentliche Ursache für deren Scheitern ihre Beschränkung auf den Ausbildungssektor und die Isolierung der politisierten Intellektuellen von den im Produktionsbereich tätigen Lohnarbeitern festhalten (Mahrzahn 1971; Klüver/Wolf 1972).

An der Frage, wie sich die politische Arbeit im Ausbildungssektor auf die Entfaltung realer Klassenkämpfe im Produktionsbereich beziehen läßt, fraktionierten sich nach 1969 zahlreiche politische Gruppierungen der Linken. Damit wurden aber auch die während der Protestbewegung entstandenen bescheidenen Ansätze für eine gemeinsame Strategie sozialistischer Erziehungsarbeit aufgelöst, und die politische Fraktionierung reproduzierte sich innerhalb der pädagogischen Linken. Zunächst versuchten zahlreiche Gruppen, das verlorene Selbstverständnis durch Anknüpfen an die Tradition der »revolutionären Pädagogik« der Weimarer Republik wiederzugewinnen (Rotes Kollektiv 1970; Mahrzahn 1971; v. Werder 1972). Doch das historische Modell half bestenfalls die Frage nach dem Zusammenhang von Intelligenz und Arbeiterklasse zu präzisieren, führte aber kaum zu Antworten, die verbindliche Handlungsperspektiven eröffnet hätten.

Jenseits der politisch-strategischen Differenzen bildete sich nach dem Ende der Protestbewegung innerhalb der pädagogischen Linken so etwas wie ein interfraktioneller Konsensus über die Relevanz von Fragestellungen aus, ohne deren Beantwortung politische Arbeit im Ausbildungssektor perspektivlos erschien:

- Funktion von Ausbildung und Erziehung für die Reproduktion der Klassenverhältnisse;
- Bedingungen und Erfolgskriterien politischer Erziehungsarbeit und des Kampfes gegen die bürgerliche Erziehung;
- Klassenanalyse der wissenschaftlichen, technischen und pädagogischen Intelligenz.

Um triftigen Antworten auf diese Fragen näher zu kommen, werden etwa seit 1969 zahlreiche Versuche einer politisch-ökonomischen Analyse des Ausbildungssektors unternommen. Innerhalb der politischen Diskussion bewirkten diese Untersuchungen eine Desillusionierung der pädagogischen Linken in dreierlei Hinsicht: »Kampf gegen die falsche Einschätzung des prinzipiell Erreichbaren (Illusionismus), gegen die falsche Einschätzung von Erreichtem und noch zu Erreichendem (Reformismus) und gegen die falsche Einschätzung des Zusammenhanges von langfristiger politischer Perspektive und aktuellen pädagogischen Einzelmaßnahmen (perspektivloser Pragmatismus)« (Ortmann 1973). Die Versuche zu einer politisch-ökonomischen Analyse des Ausbildungssektors und die dabei geübte Kritik bürgerlicher Theorien (Altvater/Huisken 1971; Becker/Jungblut 1972; Huisken 1972) hatten sicherlich aufklärende und desillusionierende Wirkungen, eröffneten aber ebensowenig Handlungsperspektiven wie der Rückgriff auf die Tradition der revolutionären Pädagogik.

Diesem Dilemma glaubten sich Teile der Linken entziehen zu können, indem sie behaupteten, sie hätten das Problem des Zusammenhanges von Intelligenz und Arbeiterklasse für sich gelöst: In ungebrochener Übernahme historischer Organisationskonzepte und eines seiner kritischen Substanz entleerten Marxismus erklärte sich ein Teil kurzerhand zur Avantgarde des Proletariats und begann, diverse »Kommunistische Parteien« aufzubauen. Ein anderer Teil wurde durch die plausiblen Argumente aus

dem Umkreis der Theorie des ›Staatsmonopolistischen Kapitalismus‹ und der Orientierung am ›realen Sozialismus‹ von DDR und Sowjetunion schwieriger Fragen entzogen. Für den Großteil der politisierten pädagogischen Intelligenz eröffneten diese dogmatischen Scheinlösungen wenig Möglichkeiten für eine Konzeption sozialistischer Erziehung. Beide Wege führen in der Pädagogik ziemlich unausweichlich zu einer Neuauflage der ›normativen Pädagogik‹ – diesmal mit einem sozialistischen Zielkatalog (z. B. Suchodolski 1972) und fallen damit weit hinter den Stand der kritischen bürgerlichen Erziehungswissenschaften zurück. Es setzt sich immer mehr die Einsicht durch, daß Programm und Strategie sozialistischer Erziehung aus der Analyse und Kritik der konkreten Formen von Ausbildung und Erziehung in der Klassengesellschaft zu entwickeln sind. Die Muster der Kritik an Theorie und Praxis bürgerlicher Erziehung verweisen auf eine sozialistische Alternative, ohne sie aber im Detail ausformuliert zu enthalten (vgl. Beck u. a. 1970). Verfestigen sich die Kritikmuster zu politisch-pädagogischen Normensystemen, dann führt das zu Erziehungskonzeptionen, in denen die eigene Praxis ›sozialistischer Erziehung‹ gegen Kritik und Selbstkritik immunisiert ist.

Innerhalb der pädagogischen Linken, die sich bemüht, Theorie und Praxis sozialistischer Erziehung voranzubringen, besteht zur Zeit ein gewaltiger Überhang an Theorie und an kritischem Potential. In zahlreichen Untersuchungen wird versucht, den Klassencharakter des Erziehungssystems aufzuweisen, Restriktionen, Konflikte und Antagonismen auf den Grundwiderspruch von Lohnarbeit und Kapital hin zu interpretieren und so den Zusammenhang zwischen kapitalistischem Produktionsprozeß und bürgerlicher Erziehung zumindest begrifflich zu rekonstruieren. In diesen Untersuchungen werden nach und nach die Umriss einer ›sozialistischen Pädagogik‹ sichtbar, die auf dem erreichten Niveau wissenschaftlicher Erkenntnis formuliert ist.

Die sozialistische Pädagogik konstituiert sich dabei aus der Kritik an der bürgerlichen Erziehungspraxis und an deren ideologischen Überformungen in einer mit vielerlei kritischen Vokabeln operierenden Erziehungswissenschaft; das Selbstverständnis der sozialistischen Pädagogen entwickelt sich allerdings nur ansatzweise über die begriffliche Aufarbeitung realer Kämpfe und Konflikte im Erziehungsbereich (vgl. Stubenrauch 1972). Dieser Überhang an kritischer Theorie hat eine angebbare Ursache: Ansätze zu einer Praxis sozialistischer Erziehung entstanden in den seltensten Fällen innerhalb einer ›revolutionären Selbsterziehung der Arbeiterklasse‹ (Hörnle); sie waren vielmehr Ergebnis einer an ihre politischen Grenzen gestoßenen Intellektuellenbewegung und einer ›kritisch-emanzipativen Pädagogik‹ (vgl. Mollenhauer 1968), die zunehmend ihre theoretischen Defizite zu erkennen beginnt und aus deren Kritik sich Perspektiven sozialistischer Erziehung entwickeln lassen.

Trotz vielerlei anderslautender Bekenntnisse ist der Ausgangspunkt für Ansätze einer sozialistischen Erziehung in der BRD weniger der reale Klassenkampf im Produktionsbereich, sondern der zunehmende Verfall traditioneller Legitimationsmuster (etwa des Leistungsprinzips) und der Zusammenbruch systemstabilisierender Motivationen (Habermas 1973). Bei immer größer werdenden Teilen der jüngeren Generation löst sich die Identifikation mit den Prinzipien des kapitalistischen Gesellschaftssystems auf (Preuss-Lausitz 1973). Diesen Prozeß voranzutreiben und dabei zugleich konkrete Alternativen zu entwickeln, ist Aufgabe sozialistischer Erziehung.

Aus den praktischen Erfahrungen der Studentenbewegung und den politökonomischen Analysen des spätkapitalistischen Gesellschaftssystems hat die pädagogische Linke ge-

lernt, daß trotz der guten Chancen, die im Ausbildungssystem bestehen, um sich den kapitalistischen Verwertungsanforderungen zu widersetzen, die pädagogische Intelligenz sich nicht zum »subversiv-revolutionären Subjekt« hochstilisieren darf (vgl. Koneffke 1969; Gamm 1972; Heydorn 1972). Sozialistische Pädagogen haben begonnen, ihre Möglichkeiten und Grenzen realistisch einzuschätzen: Emanzipationsprozesse im Ausbildungs- und Erziehungsbereich können zwar mithelfen, die legitimatorischen und motivationalen Grundlagen des kapitalistischen Systems aufzulösen, bedeuten aber noch keineswegs die Emanzipation der Lohnarbeit vom Kapitalverhältnis.

EGON BECKER

→ Antiautoritäre Erziehung, Bildungsökonomie, Emanzipation, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Klasse – Schicht, Kritische Theorie, Materialismus, Öffentlichkeit, Politische Ökonomie, Studentenbewegung, Theorie – Praxis – Verhältnis.

LITERATUR

- Altvater, E., F. Huysen (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. 4. Aufl. Erlangen: Politladendruck 1973. = Politladen-Druck. Bd 1. Autorenkollektiv: Beussel, D. (u. a.): Revolutionäre Erziehung in Kapitalismus und Sozialismus. Kritik der antiautoritären Erziehung. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1973. = Pocket. Bd 44. Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin: Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1971. = Fischer Bücherei. Bd 1147. Beck, J. (u. a.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1970. Becker, E., G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 556. betrifft: erziehung. Das aktuelle pädagogische Magazin. Weinheim. 1 (1967) ff. Erziehung und Klassenkampf. Zeitschrift für marxistische Pädagogik. Frankfurt. 1 (1971) ff. Gamm, H. J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München: List 1972. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 623. Heydorn, H. J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 535. Hierdeis, H. (Hrsg.): Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973. Hörnle, E.: Grundfragen proletarischer Erziehung. (Neuausgabe von L. v. Werder und R. Wolff) 3. Aufl. Frankfurt: März Verl. 1971. = März-Archiv. Bd 5. Huysen, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1663. Klüver, J., O. Wolf (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog 1972. Koneffke, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument. 11 (1969) 50, S. 11–33. Il Manifesto (Hrsg.): Thesen zur Schul- und Hochschulpolitik. Berlin: Merve 1972. Marzahn, Ch.: Zur Bedeutung der revolutionären Pädagogik der Weimarer Republik für die Konstituierung einer marxistischen Erziehungstheorie und -praxis heute. In: Erziehung und Klassenkampf. (1971) 1, S. 31–48. Marzahn, Ch.: Kritische Pädagogik – Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaften. In: Klüver, J., O. Wolf (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Frankfurt: Fischer 1973, S. 175–193. Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München: Juventa Verl. 1968. Negt, O., A. Kluge: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse bür-

gerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 639. *Ortmann, H.*: Politische Ökonomie und Pädagogik. In: Erziehung und Klassenkampf. (1973) 9, S. 39–54. *Preuß-Lausitz, U.*: Vom Schwinden der »Fähigkeit«, sich mit dem politischen System zu identifizieren. In: *erziehung*. 6 (1973) 2, S. 19–24; 3, S. 44–48. *Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung* (Hrsg.): Soll Erziehung politisch sein? Frankfurt: März Verl. 1970. *Saß, H. W.* (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenen- gruppen. Stuttgart: Metzler 1972. *Sozialistischer Lehrerbund* (Hrsg.): Informations- dienst des Sozialistischen Lehrerbundes. Offenbach. 1 (1971) ff. *Stubenrauch, H.*: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München: Juventa Verl. 1971. *Suchodolski, B.*: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie. Köln: Pahl-Rugenstein 1972. *Voets, S.* (Hrsg.): Sozialistische Erziehung. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1972. *Werder, L. v.*: Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verl. 1972. = Fischer Taschenbücher. Bd 1265.

Sozialpädagogik

Sozialpädagogik ist z. Z. in Praxis und Theorie in einer Phase der Krise und des Neuansatzes. Im Kontext der politisch-gesellschaftlichen Entwicklung in den fünfziger Jahren, der wieder virulent werdenden ungelösten gesellschaftlichen Widersprüche (Selbstanspruch der sozialen Demokratie; strukturelle Gewalt: Ungleichheit; »relative Verelendung«; Ideologien) und des damit einhergehenden Neuverständnisses von Sozialwissenschaften wurde zugleich die Dringlichkeit sozialpädagogischen Handelns deutlich, ihr traditionelles Selbstverständnis verunsichert und die Ineffektivität etablierter Institutionen, Methoden und ihrer Theorie offenkundig. Entwurf und zunehmende Realisierung neuer Konzepte – Experimente, Neuansätze zur Umstrukturierung des sozialpädagogischen Feldes – sind die Folge. Den Widerspruch aber von Notwendigkeit, Anspruch und Leistungsfähigkeit sozialpädagogischen Handelns aufzuarbeiten, ist infolge der Verunsicherung und Belastung zugleich in Praxis, Planung, Ausbildung und Forschung mühsam und eine nur längerfristig politisch zu lösende Aufgabe.

I. Den Gegenstandsbereich der Sozialpädagogik zu bestimmen, ist schwierig. Orientiert man sich an den z. Z. von Sozialpädagogen wahrgenommenen Tätigkeiten, dann ergibt sich vorläufig und unsystematisch: Vorschulerziehung, Vormundschaftswesen, außerschulische Jugendarbeit, Arbeit mit schwierigen Kindern und Heranwachsenden, Heilpädagogik, Eltern- und Altenarbeit, Gemeinwesenarbeit, Resozialisierung und Rehabilitation. Eine solche, Arbeitsfelder pauschal benennende und am Status quo ausgerichtete Reihe macht Wandel und Offenheit sozialpädagogischer Aktivitäten nicht hinreichend deutlich; sie darf also nur als orientierend verstanden werden, ebenso wie die Versuche, dieses Nebeneinander verschiedenster Tätigkeiten zu strukturieren. Sie werden üblicherweise als dritte pädagogische Institution neben Familie und Schule verstanden; diese Abgrenzung ist tendenziell brauchbar, im Detail aber unscharf (z. B. Elternberatung, Gesamtschule, Schulsozialarbeit) und muß erweitert werden durch die zumeist nur fließend zu bestimmende Abgrenzung auch zu anderen, im gleichen Feld wie Sozialpädagogik arbeitenden Institutionen: Sozialplanung, Berufsbildung, Psychiatrie/Psychologie, Polizei/Justiz.

Die sozialpädagogischen Tätigkeiten werden – wieder üblicherweise – gegliedert in Elementarerziehung, Jugendpflege und Jugendfürsorge, Arbeit also mit Kindern, mit »normalen« und schwierigen Heranwachsenden; diese Gruppierung ist im ausschließlichen Bezug auf Kinder und Heranwachsende zu eng und in der behaupteten Trennung von normalem und schwierigem Verhalten problematisch. Plausibler erscheint es deshalb, die verschiedenen Aktivitäten als Verbundsystem unterschiedlicher Maßnahmen und Institutionen zu verstehen, als Verbundsystem, in dem einzelne Aktivitäten unter verschiedenen Aspekten bestimmt werden können: Nach Zielen (»Bildung und Erziehung«, generelle und konkrete Prophylaxe, nachgehende Hilfe), nach Adressaten (Klasse/Schicht, Alter, Belastung, Zielgruppe: Einzelne, Gruppe, Institution, Gemeinwesen), nach Graden der Institutionalisierung (Verbindlichkeit: Muß/Kann-Bestimmungen, Offenheit: offene, begleitende, geschlossene Institutionen), nach Methoden (Intervention im Sozialverhalten, Sachangebote usw.). Ein solches Raster hebt ab auf die Möglichkeit je angemessener, flexibler Intervention, auf wechselseitige Ergänzung und Stützung der Aktivitäten; solche Möglichkeiten aber werden durch die derzeitige Realität nicht eingelöst: Sie ist charakterisiert durch fehlende Kooperation zwischen den Institutionen und Ungleichgewichtigkeit verschiedenartiger Aktivitäten: z. B. Fehlen von Prophylaxe, von offenen, nicht fest institutionalisierten Aktivitäten, durch die Priorität von Sollbestimmungen.

Ob die vielfältigen Aktivitäten unter den Oberbegriff Sozialpädagogik gesetzt werden können, ist nicht unumstritten; seiner Herkunft nach ist dieser Begriff, wie die gerade angeführte traditionelle Dreigliederung, primär auf Kinder und Heranwachsende bezogen und ideologisch (pädagogischer Bezug) belastet: Indem er aber gegenüber einer Rechtsansprüche verwaltenden Sozialpolitik auf Umgang, Intervention, Aktivierung und Lernen abhebt, bürgert er sich zunehmend ein, allerdings häufig, um die Einseitigkeiten zu kompensieren, ergänzt zum Doppelbegriff Sozialpädagogik/Sozialarbeit, wobei Sozialarbeit eher auf die Bezugsgruppe der Erwachsenen, auf Methoden und Verwaltungsvollzüge abhebt.

II. Im Kontext der jüngeren gesellschaftlichen Entwicklung ist wissenschaftstheoretisch vor allem die Frage nach dem Selbstverständnis der Sozialpädagogik, also nach ihrer gesellschaftlichen Funktion, ihrer gesellschaftlichen Legitimation vorrangig geworden. Idealtypisch verkürzt, lassen sich drei Positionen unterscheiden:

1. Sozialpädagogik hilft in Notsituationen, vor allem im individuellen Versagen; obwohl der Bezug auf einzelne und Gruppen – in einem elementaren Sinn genommen – nicht übersprungen werden kann (das zu betonen scheint z. Z. notwendig), ist er doch individualisierend und spontaneistisch, blind gegen die gesellschaftlichen Hintergründe der Not ebenso wie des sozialpädagogischen Handelns; er dient der perspektivlosen Belastung des einzelnen Sozialpädagogen und damit der ideologischen Verklärung und Verdeckung gegebener Verhältnisse.

2. Sozialpädagogische Interventionen werden notwendig – so argumentiert ein zweiter Ansatz – in der zunehmend sich differenzierenden und anspruchsvoller werdenden technischen Zivilisation, in die hineinzuwachsen die traditionellen Erziehungsinstitutionen Familie und Schule (die sich selbst zunehmend differenziert) nicht mehr genügen. Dieser Ansatz betont hilfreich die historisch gesellschaftliche Situation der Sozialpädagogik und den, die Diskriminierung der Sozialpädagogik als bloße Hilfspädagogik aufhebenden Zusammenhang aller sozialpädagogischen Aktivitäten; er ist un-

mittelbar plausibel für einzelne Arbeitsfelder: Vorschule, Jugendbildung. Der Zusammenhang von Sozialpädagogik und Gesellschaft aber scheint so noch nicht hinreichend gefaßt.

3. Daß sozialpädagogische Aktivitäten entstehen – so analysiert ein dritter Ansatz –, hat seinen Grund in gesellschaftlichen Widersprüchen und Konflikten, die durch sozialpädagogischen Einsatz unterdrückt, befriedigt bzw. entschärft oder als Indiz gesellschaftlicher Widersprüche akzeptiert und aufgearbeitet, also für die Betroffenen und die gesellschaftliche Entwicklung genutzt werden können. In der Wiederaufnahme alter sozialkritischer Tradition (Pestalozzi) und vor allem der von der offiziellen Sozialpädagogik weithin verdrängten sozialistischen Ansätze (Zetkin, Rühle, Bernfeld) ist dieser Ansatz der z. Z. dominierende; die gerade genannten notwendigen Momente der anderen gelten, indem sie in ihm aufgehoben sind. – Je nach dem, ob die gesellschaftlichen Widersprüche als mit dem Kapitalismus notwendig und unaufhebbar verbunden angesehen werden, oder als solche, die aus der Diskrepanz zwischen Selbstanspruch und struktureller Gewalt in der Gesellschaft resultieren und in dieser Diskrepanz eingeklagt und aufgearbeitet werden müssen, ergibt sich ein unterschiedliches Selbstverständnis der Sozialpädagogik: Sozialpädagogik nur als Repräsentation struktureller Gewalt, oder – wie es hier vorausgesetzt ist – Sozialpädagogik als Anwalt des Selbstanspruchs der Gesellschaft auf Veränderung vor allem auch in den Zonen besonders manifester struktureller Gewalt, in Zonen also, in denen dieser Selbstanspruch am ehesten widerlegt und verleugnet ist. So hat Sozialpädagogik zwei einander entgegengesetzte und gegeneinander auszuspielende Aufgaben zu erfüllen; in ihrem Handeln ist sie bedroht von Zweideutigkeit; indem sie, an den Bedürfnissen der Adressaten gemessen, nur unzulänglich intervenieren kann, gibt sie der Gesellschaft, was sie nach ihrem Selbstanspruch ihr nicht geben darf, die Möglichkeit der Verdrängung und ein zufriedenes Gewissen.

III. Bisherige Versäumnisse der sozialpädagogischen Theorie dürfen nicht verdrängen, daß eine derartige Funktionsbestimmung der Sozialpädagogik vor allem wichtig ist als konstitutives Moment in der Analyse einzelner Aktivitäten, also vermittelt mit den Konkreta der gegebenen Bedürfnisse der Adressaten und der institutionellen und methodischen Möglichkeiten der Sozialpädagogik. Daß eine brauchbare Theorie, die diese beiden Ebenen, die der Metaebene der Bedingungen des Handelns und der Handlungsvollzüge selbst miteinander verbindet, fehlt, wird z. Z. überall konstatiert.

Daß die traditionellen Konzeptionen (pädagogischer Bezug, Methoden – Konzepte) nicht genügen, ist inzwischen evident; die an ihnen vorgebrachte Kritik aber scheint mir nicht in allen Punkten zutreffend. Wenn nämlich festgestellt wird, daß in der Vermengung von Ethik, Analyse und Rezepten wissenschaftliche Ansprüche nur sehr bedingt erfüllt werden, so scheint mir eine solche, von rigiden positivistischen Standards her formulierte Kritik, den Charakter praktischer Wissenschaft zu verfehlen; sie muß allerdings auf einem theoretisch und empirisch anderen Level realisiert werden.

Wenn – zum anderen – an den gleichen Konzepten ihre stark individualisierende und harmonisierende Orientierung moniert wird, entspricht dies der oben skizzierten Ideologiekritik. Sie ist aufgenommen in der generellen Theorie der Intervention (Agogik), in der die gemeinsamen strukturierenden Merkmale aller auf Individuen, Gruppen, Gemeinwesen und Öffentlichkeit bezogenen Handlungsansätze nicht nur forma-

lisiert werden, sondern – vor dem Hintergrund einer Feldtheorie – als Regelkreis gegenseitig voneinander abhängiger Faktoren bestimmt und auf die sie bestimmenden Außenbedingungen bezogen werden. Der hier liegenden Gefahr einer Konkreta überspielenden Formalisierung begegnet der neuerdings zunehmend an Boden gewinnende interaktionistische Ansatz; er betont, wiederum auf ein Feldmodell abhebend, vor dem Hintergrund materieller Gegebenheiten den je konkreten Zusammenhang von Lebensfeld, Institution und Situation, von Rollen- Sprachmustern und Selbstverständnis. Mit diesem Ansatz zeichnet sich – scheint mir – auch die Klärung einiger über die bisher genannten hinausgehenden Defizite in der Theoriediskussion ab. Gegenüber einem eher additiven Ansatz (Lernpsychologie und Tiefenpsychologie und Soziologie z. B.) empfiehlt er sich als integrierender, als integrierender allerdings nur im Sinne eines sensibilisierenden Konzeptes, als Rahmen, in den dann Annahmen und Ergebnisse spezifischer Forschungen – u. U. reinterpretiert – hineingenommen werden müssen. In der Betonung des Alltagsgeschehens insistiert er auf der Notwendigkeit der Analyse je spezifischer Erfahrungen, er betont also gegenüber der bloßen Übernahme von theoretischen Konzepten, die in anderem als sozialpädagogischem Zusammenhang entwickelt sind, die »einheimischen« Probleme. In seiner Entgegensetzung von Bedingungen und Spontaneität des Handelns, von Objekt- und Subjektcharakter des Handelns gibt er zugleich ein Instrumentarium zur Selbstkritik sozialpädagogischer Handlungsvollzüge als vergewaltigend, objektivierend und zur Reflexion und Aktivierung des Subjektcharakters aller Beteiligten.

Innerhalb dieses interaktionistischen Konzeptes gibt es inzwischen Analysen zu Definitions- und Institutionsproblemen, über Heime, Amtsvorgänge, Wechselspiel von Öffentlichkeit und Amt, über das Selbstverständnis einzelner Gruppen, z. B. Hascher und Rucker, über Interventionsmodelle, z. B. Beratung, therapeutisches Milieu, Familientherapie. Indem der Interaktionismus Situation, Kommunikation und Selbstinterpretation betont, ist er primär auf Binnenstrukturen und deren strukturelle Analyse bezogen; um die darin liegende Enge zu überwinden, wird es darauf ankommen – so wird zunehmend postuliert, aber erst zögernd eingelöst – Interaktionsmuster als Repräsentation gesellschaftlicher Strukturen zu verstehen.

IV. Einige der genannten Schwierigkeiten – die nur eingeschränkte Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen, die Probleme eines politisch-konkreten Selbstverständnisses, die sich nur zögernd entwickelnde Theorie – haben ihren Grund auch in der bisher erst ungenügenden Professionalisierung der Sozialpädagogik, also in einem Status, der die Behauptung des eigenen Anliegens gegenüber anderen (Justiz, Schule, Psychologie und Verwaltung) nicht erleichtert, in einer Berufsorganisation, die Selbstbewußtsein und Solidarität nur bedingt fördert, in einer Struktur von Aus- und Weiterbildung, die mit geringen Mitteln und Lehrern, Ärzten und Psychologen gegenüber niedrigerem Status wissenschaftliche und empirische Aufklärung und Fundierung der eigenen Arbeit sich nur mühsam entwickeln läßt. Die hier zögernd, aber erkennbar in Gang kommende Entwicklung stößt auf immense Schwierigkeiten, Schwierigkeiten von außen: das gesellschaftliche Image der Sozialarbeit und ihrer Adressaten, derzeitige Finanzierungsprobleme zwischen Bund, Ländern, Kommunen und Trägern und nicht zuletzt Konkurrenzinteressen anderer schon etablierter Berufsgruppen – Schwierigkeiten aber auch aus der Sozialpädagogik selbst: Die ungewöhnlich großen Unterschiede in Status, Ausbildung und Selbstverständnis der Mitarbeiter und die

fehlende Diskussion zwischen Praxis und Theorie führen notwendigerweise zur gegenseitigen Verunsicherung, zu Gruppenaversionen und Angst vor der notwendigen Entwicklung. Sie können nur unterlaufen werden, wenn zugleich Arbeitssituationen neu strukturiert und bewertet werden, Weiter- und Fortbildung ausgebaut und eine arbeitsteilige Integration von Forschung, Lehre und Praxis entwickelt wird. Gravierender aber als solche in Finanzierungs- und Organisationsproblemen liegenden Hindernisse der Professionalisierung scheint die Gefahr einer statusbefördernden Distanz zu jenen Adressaten, die weithin aus anderen Schichten stammen, mit anderen Problemen belastet sind und auf Solidarität und Parteilichkeit angewiesen sind. Professionalisierung ist unumgänglich, aber nur sinnvoll, wenn sie verstanden wird als Rahmen für jene prinzipielle Solidarität, die mit öffentlich anerkannten, reflektierten und trainierten Mitteln die Bedürfnisse ihrer unterprivilegierten Adressaten erkennen und ihren Anspruch auf Selbstrealisierung stabilisieren und aktivieren kann.

HANS THIERSCH

→ Gesellschaft, Heimerziehung, Institution – Organisation, Jugendarbeit, Klasse – Schicht, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialisation, Vorschulerziehung.

LITERATUR

Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend. 2. korrigierte u. erw. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 514. *Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit* (Hrsg.): Bericht über Bestrebungen und Leistungen in der Jugendhilfe. Dritter Jugendbericht. Bonn – Bad Godesberg 1972. *Deutsches Jugendinstitut*: Zur Reform der Jugendhilfe. München: Juventa Verl. 1973. *Mollenhauer, K.*: Jugendhilfe. Soziologische Materialien. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1968. = Gesellschaft u. Erziehung. Bd 5. *Otto, H.-U., S. Schneider* (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd 1.2. Neuwied: Luchterhand 1973. *Siegel, E.*: Sozialpädagogik. In: Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart: Kreuz-Verlag 1971, S. 1073–1084. *Thiersch, H.*: Interaktionismus und Jugendhilfe. In: Zur Reform der Jugendhilfe. Bundestagsdrucksache 1974. *Wheeler, S.*: Controlling delinquents. New York: Wiley 1968.

Spiel – Kinderspiel

1. Begriff

Der Begriff Spiel ist so vieldeutig und wird so weitreichend verwendet – vom Instrumental-Spiel zum Spiel der Mücken oder der Wellen, vom Kinderspiel zum Brett-Spiel, zum Roulette, zum ökonomischen oder strategischen Spiel –, daß es kaum möglich ist, nach durchgehenden Gemeinsamkeiten aller Spielerscheinungen zu fragen und dieses Gemeinsame als das Kennzeichen des Spiels anzusehen. Die englische Sprache unterscheidet sinnvoll zwischen *play*, der spontanen und vielfältigen Spieltätigkeit insbesondere der kleinen Kinder und der Tiere, und formalen, durch Regeln bestimmten *games*, denen dann auch die Glücks- und die Planungsspiele zugerechnet werden. Wenn man, wie es die meisten Definitionen tun, die Zweckfreiheit, den Kontrast zu den gezielten Tätigkeiten der Lebenserhaltung hervorhebt, dann müßte man weitere Unterscheidungen durchführen und sowohl die strategischen Spiele wie die Tätigkeit des Berufssportlers oder das Instrumentalspiel des Musikers ausgrenzen. Die großen Theoretiker des Spiels haben den Begriff weiter oder enger gefaßt: Schiller hat ihn als

Zentralbegriff des ästhetischen Humanismus, Huizinga als Grundbegriff einer Kulturphilosophie, Fröbel als Kernstück einer philosophischen Erziehungslehre, Spencer, Groos, Buytendijk als Gegenstand vergleichender Verhaltensforschung erörtert. Die Erziehungswissenschaft ist besonders am *Kinderspiel* interessiert und kann sich damit auf einen Umkreis von Phänomenen beschränken, der eindeutiger zu beschreiben und abzugrenzen ist. Sie darf aber die Tatsache nicht aus dem Blick lassen, daß auch das Erwachsenenleben von Spielmomenten durchzogen ist, die einerseits auf die gemeinsame psychologische Grundlage der Kinder- und der Erwachsenenspiele verweisen, anderseits offenbar auch für bestimmte kognitive und kreative Möglichkeiten des Menschen kennzeichnend sind.

II. Deutung und Erforschung

Die Versuche, dem Kinderspiel durch theoretische Analyse und durch empirische Untersuchungen beizukommen, haben sich notwendig auf bestimmte Aspekte und Erscheinungsweisen konzentriert. Die Tatsache, daß alle gesunden Kinder aller Kulturen von den frühesten Lebensregungen an spielen, hat dazu geführt, einen *Spieltrieb* anzunehmen oder jedenfalls das Spielbedürfnis tief in der biologischen Organisation des jungen Menschen verwurzelt zu sehen. Es hängt offenbar mit den Kräften des menschlichen Lernens zusammen: mit der Fähigkeit und Neigung des Kindes, Erwachsene zu *imitieren*, mit der Lust, *Neues zu erkunden*, und mit dem Bedürfnis, Erkanntes und Erreichtes *einzuüben*, bis es voll verfügbar ist. Entsprechend hat man auch die Nachahmung (Bühler), die Neugier und Spannungssuche (Heckhausen), die Einübung (Groos) als zentrale Kennzeichen des kindlichen Spielens angesehen. Doch hat die weitere Forschung zeigen können, daß diese Kennzeichen wesentliche Züge des Spiels noch nicht treffen: das Kind imitiert zwar Szenen des Erwachsenenlebens, aber es bildet sie nicht ab, sondern es verwandelt sie auf bezeichnende Weise in seine eigene psychische Thematik; das Kind ist zwar, auch innerhalb des Spiels, immer wieder auf Neues, auf Abwandlung, auf Spannung aus, aber die Erkundung des Neuen ist doch ein eigener Akt, der erst in einer zweiten Phase in das Spielen mit dem Neuen übergeht; und schließlich: das Kind übt oder trainiert nur in einigen Spielen, in anderen wiederholt es, kehrt zurück, verwandelt und ist meist auf ganz andere Ziele gerichtet als auf eine Beherrschung von Erwachsenentätigkeiten. Weder die Deutungen von einer biologisch fundierten Antriebslage noch die von einer Teleologie der Erwachsenentätigkeit her reichen aus, die wichtigsten Erscheinungen des Kinderspiels zu erfassen.

Ebenso augenfällig wie die allgemeine Verbreitung und *innere Verankerung* des Spielens sind die *äußeren Unterschiede* und *kulturellen Ausprägungen* seiner Erscheinungsformen. Volkskundliche Untersuchungen haben seit langem den Zusammenhang mit regionalen Traditionen, mit Ritus und Zeremoniell, mit Rechtsbrauch und Überlieferung, mit Gewohnheiten und Lebensbedingungen der verschiedenen Kulturen und Gesellschaften untersucht. Auch die grundlegenden Haltungen und Überzeugungen, z. B. die Rolle, die Glück und Zufall, Wettbewerb und Leistung, Tradition und Selbstentscheidung innehaben, scheinen sich in den vorwiegenden Spielen eines Kulturkreises auszudrücken (Sutton-Smith). Neuerdings untersucht man auch die besonderen Spielweisen oder auch Spielmängel *verschiedener Sozialschichten* innerhalb der gleichen Gesellschaft, um daraus Hinweise auf besondere Möglichkeiten der Spielförderung zu bekommen (Bishop/Chace; Smilansky; Singer).

Aber auch die *persönlichen* Verschiedenheiten im Stil und in der Thematik des Spiels sind groß, besonders dort, wo die Kinder Gelegenheit bekommen, durch Figuren- oder Rollenspiele diejenigen *Themen, mit denen sie seelisch beschäftigt sind*, in ein Spiel umzusetzen. Die psychoanalytische Theorie hat hier eine Entdeckung großer Tragweite ermöglicht: daß Kinder im freien Spiel mit Zielsicherheit auf solche Themen zusteuern, in denen sich Spannungen, Probleme, Wünsche, Inhalte ihres bewegten Seelenlebens ausdrücken lassen. Auf der Grundlage dieser Einsicht ist nicht nur die Möglichkeit entwickelt worden, mit Hilfe des Spiels Einblicke in die seelische Lage des Kindes zu bekommen; auf ihr beruhen vor allem auch die Möglichkeiten der *Spieltherapie*, in der dem Kind durch Spielanregung und Stützung Gelegenheit gegeben wird, die Probleme und Spannungen, unter denen es steht, durch Arrangements und durch wiederholende Bearbeitung im Spiel zu bewältigen.

III. Pädagogische Überlegungen

Die pädagogische Bedeutung solcher und anderer Untersuchungen liegt in der wachsenden Einsicht, daß das freie und vielseitige Spielen für das Wohlbefinden des Kindes ebenso wie für seine Ausdrucksfähigkeit und sein kognitives und soziales Lernen eine Schlüsselstellung innehat und daß nicht nur im Vorschulalter, sondern in der Schulzeit die Anreicherung der Spielpraxis und die Förderung der Spielfähigkeit zu den zentralen Aufgaben der Erziehung gehören. Die wichtigsten Entwicklungsaufgaben werden künftig wohl darin liegen: für die verschiedenen Altersstufen die Spielformen, die für eine günstige psychische, motorische, kognitive und soziale Entwicklung des Kindes förderlich sind, genauer zu ermitteln; die Spielhemmungen und -ausfälle bei benachteiligten und behinderten Kindern kennen und überwinden zu lernen; eine Praxislehre im Vorfeld der Kindertherapie zu entwickeln, die für die Erzieher erlernbar ist; auch älteren Kindern – z. B. durch Erweiterung des Schulangebots – die Möglichkeit für Sozialspiele und für Ausdrucksspiele zu eröffnen und ihnen damit auch die Fähigkeit zum Umgang mit kleinen Kindern zu erhalten; überhaupt das Spielrepertoire der Kinder – ebenso wie das der Erzieher – systematisch zu erweitern; die Spielbedingungen der Kinder durch Anlage und Ausstattung der Räume und Spielplätze zu verbessern und in der Öffentlichkeit die Bedeutung und die Bedingungen des Kinderspiels bewußter zu machen.

ANDREAS FLITNER

→ Entscheidungstheorie, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Kindheit – Jugend, Vorschulerziehung.

LITERATUR

- Axline, V. M.: *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München, Basel: Reinhardt 1972. = *Beiträge zur Kinderpsychotherapie*. Bd 11. Bishop, D. W., C. A. Chace: Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*. 12 (1971), S. 318–338. Bühler, K.: *Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes*. 5. erw. Aufl. Leipzig: Quelle u. Meyer 1929. Buytendijk, F. J. J.: *Wesen und Sinn des Spiels. Das Spielen des Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Lebenstrieb*. Berlin: Wolff 1933. Calliess, E. (u. a.): *Spielen in der Eingangsstufe. Gutachten für den Deutschen Bildungsrat*. Daublebsky, B. (u. a.): *Spielen in der Schule*. Stuttgart: Klett 1973. Ellis, M. J.: *Why people play*. Engelwood Cliffs: Prentice Hall 1973. Flitner, A.: *Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: Piper 1972. = Serie Piper. Bd

22. Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis. Bd 20. Fröbel, F.: Theorie des Spiels. Bd 1.2., hrsg. v. E. Hoffmann. Bd 3, hrsg. v. E. Blochmann. Langensalza: Beltz 1947. Groos, K.: Die Spiele der Menschen. Jena: G. Fischer 1899. Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychologische Forschung. 27 (1963/64) 3, S. 225–243; auch in: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München: Piper 1973, S. 133–149. Huizinga, J.: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (1938). Hamburg: Rowohlt 1956. = rowohlt's deutsche enzyklopädie. Bd 21. Millar, S.: Psychologie des Spiels. Ravensburg: Maier 1973. Rüssel, A.: Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie (1953). 2. Aufl. München: Beck 1965. Scheuerl, H.: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen (1954). 7. Aufl. Weinheim: Beltz 1968. Singer, J. L.: The child's world of make-believe. New York, London: Academic Pr. 1973. Smilansky, S.: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. München: Piper 1973, S. 151–187. Sutton-Smith, B.: The folkgames of children. Austin, London: Univ. of Texas Pr. 1972. Zulliger, H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel (1952). Frankfurt: Fischer 1971. = Fischer Bücherei. Bd 6006.

Weitere Literatur in: *Deutsches Jugendinstitut: Bibliographie Spiel im Kindesalter*. München: DJI 1971, und in: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 20.

Sport – Sportunterricht

1. Sport und Industriegesellschaft

Eine Bestimmung der Bedeutung des Sports in der Schule kann nicht isoliert erfolgen, sondern nur im Zusammenhang mit den Funktionen, die Schule und Sport in einer Gesellschaft haben. Ohne Zweifel gehört der Sport heute zu den auffälligen Sozialerscheinungen. Vergleichende Analysen in verschiedenen gegenwärtigen Gesellschaften zeigen, daß seine (funktionale und institutionelle) Bedeutung mit dem Maß der industriellen Entwicklung eines Landes wächst. Zum modernen Sport lassen sich zwar Parallelen in vergangenen Gesellschaften auffinden, einige seiner besonderen Eigenschaften gewinnt er aber erst mit der Entwicklung moderner Industriegesellschaften (Eichberg 1973; von Krockow 1972; Plessner in: Plessner u. a. 1967; zusammenfassend Baitsch u. a. 1972, 13 ff., 103 ff.).

Zwei Grundmuster lassen sich bei der Interpretation des Sports hervorheben:

1. Sport ist ein Subsystem moderner Industriegesellschaften, das deren charakteristische Merkmale (Wettbewerb, Leistung, Chancengleichheit) in modellartiger Reinheit besitzt und sie zugleich verstärkt (was sowohl positiv wie negativ gedeutet wird);
2. Sport ist ein Freiraum, ein »Spiel«bereich, in dem – zumindest potentiell – vieles anders ist als im gesellschaftlichen Leben sonst: Er bietet variantenreiche großmotorische Bewegung, überschaubare und verständliche Handlungen, Begegnung mit der Natur, Helden, die man versteht, intensives Erleben, Spannung, Spiel, die Möglichkeit zum Zuschauen und zur Entspannung (Mitscherlich, Thielicke in: Plessner u. a. 1967; Grupe 1969; von Hentig 1972; Lüdtke 1972).

Je nachdem, welcher Interpretation man Vorrang gibt, wird auch die Bestimmung der Ziele des Sportunterrichts und die Auswahl der möglichen Inhalte anders erfolgen.

II. Definition und Prinzipien des Sports

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß es »den Sport« nicht gibt. Versuche, ihn eindeutig zu definieren (durch die Tätigkeiten, die in ihm vorkommen; durch die »Schicht« der Person, die in ihm vorrangig beteiligt ist: Sport als leibliche Aktivität oder motorischer Vollzug; durch das Ausmaß materieller und/oder sozialer Belohnung), bleiben anfechtbar. Sport gibt es in unterschiedlichen Ausprägungen (z. B. als Leistungs-, Berufs-, Breiten- und Schulsport), und die Grenze zwischen Sport und Nicht-Sport ist weniger nach äußeren Kriterien als nach der individuellen Auslegung dessen, der ihn treibt, zu ziehen.

Aussichtsreicher scheinen daher Ansätze zu einer Bestimmung von Prinzipien, die gemeinsam – und damit: sich gegenseitig einschränkend – den Sport ausmachen. So nennt z. B. v. Krockow (1972) als »prägende Prinzipien des modernen Sports« das Leistungs-, das Konkurrenz- und das Gleichheitsprinzip sowie das Prinzip der Weltbegrenzung. (Während die drei zuerst genannten Prinzipien »puritanisch«, d. h. weltlich-wirtschaftlich sind, verkörpert sich im vierten der Gegensatz des Sports zur Sorge um die Zukunft, das Spielerische.).

Zu einer anderen Systematik von leitenden Prinzipien des Sports ist demgegenüber die bildungstheoretische Didaktik der Leibeserziehung gelangt. Nach Vorarbeiten anderer nennt Schmitz (1967 – 1972) Bewegung, Spiel und Wetteifer als »Strukturprinzipien« der Leibesübungen, die sich im sportlichen Vollzug als Gestalten, Spielen und Leisten aktualisieren.

III. Sport in der Schule

Wenn Sport zum Schulfach wird, so kommt allerdings nicht einfach ein Stück dieser gesellschaftlichen Wirklichkeit in die Schule; Sport muß sich (bislang) formal-organisatorische und inhaltliche Veränderungen gefallen lassen, um zum Schulsport zu werden: z. B. die 45-Minuten-Stunde, die im Lehrplan vorgegebene Auswahl der Sportarten, die Einteilung nach Klassen oder geschlechtshomogenen Gruppen, Lehrer, die ihn unterrichten, die Bewertung der Leistungen und ihr Eingehen in eine Gesamtnote. Die wichtigste Veränderung besteht aber darin, daß der Sport, um in der Schule neben anderen Fächern bestehen zu können, durchweg nicht aus sich begründet wurde, sondern sich immer wieder als pädagogisch rechtfertigen, seinen besonderen Beitrag zur Erziehung ausweisen mußte (und wollte) (von Hentig 1972).

Dabei wurde der mögliche Beitrag des Sports zur Erziehung unter verschiedenen gesellschaftlichen Umständen verschieden beschrieben. Wehrrertüchtigung, politische Erziehung, Charakter- und Persönlichkeitsbildung, Gesundheits- und Freizeiterziehung sind nur einige Beispiele für die Unterstellung des Sports unter Zielsetzungen, denen er selbst zunächst neutral gegenübersteht. Dabei ist lediglich eine über den Sport hinausweisende Zielsetzung mit vernünftigen Argumenten nie in Frage gestellt worden: daß er einen Beitrag zur gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und zur Gesunderhaltung der Erwachsenen, insbesondere der Prävention von Haltungsschwächen und den heute besonders häufigen Herz-Kreislaufkrankungen, leisten kann (Baitsch u. a. 1972, 203 ff.; Plessner u. a. 1967, 247 ff.). Doch an dieser Zielsetzung allein läßt sich Schulsport nicht ausrichten; er müßte dazu auch wesentlich anders (d. h. trainingsmäßiger) durchgeführt werden, als es derzeit üblich ist.

IV. Aktuelle Probleme des Schulsports

Die Entwicklung der Sportwissenschaft an »Instituten für Leibesübungen«, deren zentrale Aufgabe (neben der Pflege des Hochschulsports) bis heute die Ausbildung von Sportlehrern für die Schule ist, hat es mit sich gebracht, daß der außerschulische Sport nur selten in die pädagogische Reflexion einbezogen wurde. Die pädagogischen Probleme des Sports, die derzeit vor allem diskutiert werden, beziehen sich daher auch weitgehend auf den Schulsport. Unter ihnen lassen sich vor allem diese Fragen nennen:

1. Ist davon auszugehen, daß Sportunterricht (oder Leibeserziehung) einen ausweisbaren und kontrollierbaren Beitrag zur Erziehung leisten kann und soll (wie es vor allem neuere Konzepte im Gefolge der Curriculumtheorie annehmen, z. B. Dietrich 1972), oder ist Sport eher als Teil des Schullebens mit nur gelegentlich über ihn hinausweisenden Effekten anzusehen (von Hentig 1972)?
2. Ist der alte Kanon von Schulsportarten noch haltbar? Gibt es Kriterien für einen neuen (Lernziele, Freizeitrelevanz, Gesundheit), oder ist das Angebot prinzipiell auf die Interessen der Schüler abzustimmen – und was hieße das?
3. Wie sind Leistung und Können im Sport zu bewerten: Sind sie ein Wesensmerkmal jedes Sports und machen damit seine pädagogischen Möglichkeiten mit aus, oder ist leistungsorientierter Sport die abzulehnende Alternative zum lustvollen und pädagogisch vertretbaren Sport (Eichberg 1973; Klafki in: Plessner u. a. 1967)?
4. Wenn weitgehend Einigkeit darüber besteht, daß Sport in der Schule mehr als bisher auf den Sport neben und nach der Schule vorbereiten, für ihn motivieren soll, wie ist das zu erreichen?
5. Wenn Sport in der Schule als Inhalt für die spätere Freizeit zu erwerben ist, wie ist seine Funktion in ihr zu verstehen: Soll Sport einen Teil der Bedürfnisse befriedigen, die Menschen in unserer Gesellschaft haben (und sie damit vielleicht in ihrer jetzigen Form befestigen helfen), oder kann und soll er ein Hebel zur Veränderung gesellschaftlicher Gegebenheiten über die Freizeit sein (Lüdtke 1972)?

V. Ein didaktischer Ansatz

Eine didaktische Konzeption des Sports ist an drei Kriterien zu prüfen:

1. ob sie soziale und kulturelle Entwicklungen (z. B.: es gibt mehr und andere Freizeit; es gibt Bewegungsarmut mit konkret faßbaren Krankheitsbildern) hinreichend berücksichtigt;
2. ob sie gegenüber anthropologischen Einsichten (Leiblichkeit und Bewegung des Kindes und Jugendlichen als deren individuelle und zugleich kommunikativ-soziale Wirklichkeit; Spiel als Teil unmittelbarer Gegenwart und spezifisches Rollenhandeln) standhält (Grupe 1969);
3. ob sie Sport auch in der Schule Sport bleiben läßt, d. h. etwas, das man vor allem um seiner selbst willen tut, und ihn nicht pädagogisch »verzweckt« (Klafki in: Plessner u. a. 1967) und dem Sport außerhalb der Schule entfremdet (was nicht ausschließt, daß auch konkrete Lernziele mit ihm verbunden werden).

Ausgehend von einem solchen didaktischen Konzept sollte Sport in der Schule in zwei organisatorisch-inhaltlichen Grundformen vorkommen:

1. als Sport, d. h. als Teil des informellen Schullebens, mit Angeboten und Gelegenheiten zu angeleitetem, organisiertem Tun, aber auch zu spontanen Aktivitäten, zu schulinternen und interschulischen Vergleichswettkämpfen – offen gegenüber Sport-

vereinen und Sportorganisationen und offen auch für das Mitmachen von Geschwistern, Eltern und Freunden;

2. als Sportunterricht, d. h. als eher formelle, lernzielorientierte, auf feste Inhalte und Standards gerichtete Veranstaltung, die die Wahl der Disziplinen zwar offenlassen kann, jedoch selber verbindlichen Charakter hat (Grupe u. a. 1973).

Wichtigste Intentionen für den Sport in der Schule wären unter solchen Voraussetzungen so zu benennen:

1. am Sport teilnehmen können, d. h. diejenigen Techniken, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Dispositionen erwerben, die einem erlauben, bei sportlichen Veranstaltungen mitzumachen, Können zu erwerben, sich wohl zu fühlen;
2. beim Sport zuschauen lernen und sich beim Zuschauen entspannen;
3. Sport beurteilen können, d. h. ihn in seinem Wert, in seinen individuellen und sozialen Wirkungen und in seinen Problemen kritisch betrachten können;
4. Einblicke in seine Veränderbarkeit gewinnen, in seine Bedingtheit und damit prinzipielle Verbesserungsfähigkeit.

O. GRUPE/D. KURZ

→ Curriculum – Didaktik, Freizeit- und Konsumerziehung, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Spiel – Kinderspiel, Unterricht.

LITERATUR

Baitsch, H. (u. a.): Sport im Blickpunkt der Wissenschaften. Perspektiven, Aspekte, Ergebnisse. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1972. Dietrich, K.: Zum Problem der Lehrplanentscheidung. Ahrensburg: Szwalina 1972. Eichberg, H.: Der Weg des Sports in die industrielle Zivilisation. Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft 1973. = Planen. Bd 6. Grupe, O.: Grundlagen der Sportpädagogik. München: Barth 1969. = Wissenschaftliche Schriftenreihe des Deutschen Sportbundes. Bd 8. Grupe, O. (Hrsg.): Sport in unserer Welt. Chancen und Probleme. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1973. Grupe, O. (u. a.): Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II. Stuttgart. Klett 1974. Hentig, H. von: Lerngelegenheiten für den Sport. In: Sportwissenschaft. 2 (1972), S. 239–257. Krockow, Chr. von: Sport und Industriegesellschaft. München: Piper 1972. = Serie Piper. Bd 25. Lüdtke, H.: Sportler und Voyeursportler. In: Richter, J.: Die vertrimmte Nation. Reinbek: Rowohlt 1972, S. 23–47. Mester, L.: Grundfragen der Leibeserziehung. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann 1969. Plessner, H. (u. a.) (Hrsg.): Sport und Leibeserziehung. München: Piper 1967. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 4. Schmitz, J. N.: Studien zur Didaktik der Leibeserziehung. Bd 1–4. Schorndorf: Hofmann 1966–1972.

Sprache

In globaler, philosophischer Thematisierung ist Sprache heute als konkrete Repräsentation jenes von den Griechen als »Logos« angesprochenen Tatbestandes zu verstehen, durch den sich nach Aristoteles der Mensch von allen anderen Lebewesen unterscheidet. Dabei haben sich gegenwärtig als Konkretisierungs-Dimensionen des Sprach-Phänomens nicht nur alle philosophischen Grundlagendisziplinen erwiesen (von der Logik über die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie bis zur philosophischen Anthropologie, Sozialphilosophie, Ethik, Ästhetik, Religionsphilosophie), sondern darüber hinaus auch alle empirischen, hermeneutischen und kritischen Wissenschaften vom Menschen

und von der Gesellschaft. Zu diesen wird im folgenden auch die Erziehungswissenschaft gerechnet.

Die Vielfalt der Sprach-Dimensionen und ihr struktureller Zusammenhang erschließt sich am besten aus der Perspektive der philosophischen *Anthropologie*: Sie kann zeigen, daß beim Menschen im Unterschied zum Tier sowohl die kognitiven (theoretischen) wie die praktischen Lebensfunktionen und im Zusammenhang damit sowohl die Subjekt-Objekt-Relation wie die Subjekt-Subjekt-Relation menschlichen »Verhaltens«, mit Hilfe der Sprach-Funktion und im Sinne der Sprache neu aufgebaut und aufeinander bezogen sind. Läßt sich z. B. beim Tier in idealtypischer Vereinfachung von einer Steuerung der kognitiven Funktionen durch die ein ererbtes oder erlerntes Verhalten auslösenden *Signale* der artspezifischen »Umwelt« (J. v. Uexküll) reden, so beim Menschen in einem dialektischen Sinn von »Weltoffenheit« (M. Scheler; H. Plessner) insofern, als der Mensch auf der Stimulationsbasis »entdifferenzierter Auslöserqualitäten« (A. Gehlen) mit Hilfe der systemgebundenen Sprach-Zeichen eine intensive Bedeutungs-Welt als Medium für sein Erkennen und Handeln selbst allererst aufbauen muß. Sofern nicht das einzelne menschliche Individuum diese sprachliche Bedeutungswelt aufbaut, sondern die Sprach-Gemeinschaft, in die es im *Sozialisations-Prozeß* hineinwächst, sie immer schon aufgebaut hat, insofern läßt sich freilich von den sprachlich artikulierten Bedeutungs-Welten der geschichtlichen Sprach-Gemeinschaften auch als kulturellen Analoga zu den *Signal-Umwelten* der Tierarten reden, und diese Betrachtungsweise läßt die Sprachen zusammen mit allen menschlichen *Institutionen* als Phänomene einer *kulturvermittelten* zweiten *Natur* erkennen. Der Umstand, daß diese Quasi-Analogie wissenschaftlich erkennbar ist, deutet freilich schon darauf hin, daß die Menschen in den sprachlichen Bedeutungswelten und den zugehörigen sozialen Lebensformen nicht in derselben Weise gefangen sind wie die Tiere in den *Signal-Umwelten* und den zugehörigen artspezifischen Lebensformen.

In der Tat dürfte schon in der Ebene der *Syntax* bzw. Grammatik ein allen Menschen gemeinsames, angeborenes Sprachvermögen (W. v. Humboldt; N. Chomsky) als »intellektueller Instinkt der Vernunft« (W. v. Humboldt) eine Basis für den *logischen* Zusammenhang aller möglichen menschlichen Sprach-Systeme bzw. ihrer kognitiven und kommunikativen Verwendung begründen. Um indessen zu verstehen, daß der Mensch mit der Erlernung einer Sprache nicht einfach nur in eine bestimmte Form der Welt-Interpretation und zugehörige soziale Lebensform hineinwächst, sondern prinzipiell die Fähigkeit miterwirbt, das »Sprachspiel« (Wittgenstein) der eigenen Gruppe zu reflektieren und sich in fremde Sprachspiele und Lebensformen hineinzusetzen (im Sinne des relativ unreflektierten Übergangs zu neuen Sprachspielen und damit »verwobenen« Lebensformen und im Sinne der reflektierten Übersetzung aus fremden Sprachen und der hermeneutischen Interpretation fremder Sprachspiele qua Lebensformen), – um dieses *Humanum* zu verstehen, genügt es freilich nicht, mit Chomsky eine *universale* anthropologische Basis für die »linguistische Kompetenz« zu unterstellen, wobei diese Kompetenz die Fähigkeit des idealen Sprechers/Hörers zur Bildung (»Generation«) und zum Verstehen bzw. zur Akzeptierung grammatisch wohlgeformter Sätze beinhaltet, – eine Fähigkeit, die in der »Performanz« (d. h. in der Aktualisierung der systembezogenen idealen Kompetenz) lediglich durch psycho- und soziolinguistisch relevante Randbedingungen (wie z. B. Begrenztheit des Gedächtnisses) eingeschränkt wird. Vielmehr dürfte es erforderlich sein, in Ergänzung der systembezogenen »linguistischen Kompetenz« eine den Systembezug der Sprache trans-

zendierende »kommunikative Kompetenz« (J. Habermas) zu unterstellen, die zugleich metakommunikative Kompetenz ist. Erst diese Konzeption einer Sprach-Kompetenz im weiteren Sinn (die in pathologischen Fällen einerseits trotz Erhaltung der »linguistischen Kompetenz« reduziert, andererseits trotz Einschränkung der linguistischen Kompetenz erhalten sein kann) dürfte die sprachreflexiven, hermeneutischen und kritischen Leistungen des Menschen (damit auch Sprach- und Sozialwissenschaft) verständlich machen und dergestalt die heute fällige Konkretisierung der aristotelischen Definition des Menschen als des »logos«-begabten Lebewesens ermöglichen.

Die soeben angedeutete Notwendigkeit einer Ergänzung der »linguistischen Kompetenz« durch eine philosophisch-anthropologisch verstandene »kommunikative Kompetenz« zeigt, daß der Übergang vom signalgesteuerten Umwelt-Verhalten der Tiere zur sprachlichen Welt-Interpretation und zum sprachvermittelten Erkennen und Handeln der Menschen nicht ohne eine entsprechende sprachliche Umwandlung bzw. Neukonstitution der sozialen *Kommunikation* und *Interaktion* zwischen den Handlungs-Subjekten gedacht werden kann. Nicht nur diejenige Sprach-Philosophie ist überholt, welche die Sprache lediglich als Instrument der Gedächtnisfixierung und Mitteilung von sprachfrei erkannten Bewußtseinsinhalten verstand, sondern auch die etwas jüngere, welche die Sprach-Vermitteltheit der objektiven Welterkenntnis hervorhebt, ohne die sprachlichen Voraussetzungen der Perzeption bzw. Apperzeption der Gegenstände »als etwas« in der Subjekt-Subjekt-Relation der menschlichen *Interaktions-* und *Kommunikationsgemeinschaft* zu berücksichtigen. Anthropologisch gesehen, entspricht dem mit der menschlichen *Instinkt-Reduktion* gleich ursprünglichen Bewußtseins-Hiatus zwischen *Signal-Stimulation* und sprachlicher Weltinterpretation, der zugleich mit der potentiellen Weltoffenheit eine konstitutive Verhaltens-Unsicherheit im Sinne des Handlungszwangs erzeugt, in der sozialen Dimension der Übergang von den artspezifisch ähnlichen *Signal-Reaktionen* der Individuen zur Simultaneität der Zeichenerzeugung und des Zeichenverstehens der Individuen vermöge der Reziprozität des durch gemeinsame *Symbole* (im Sinne eines Sprach-Lexikons) vermittelten *Rollen-Verhaltens* von Kommunikationspartnern in einer Kommunikationsgemeinschaft. Dieser »symbolische Interaktionismus« im Sinne von G. H. Mead macht eine Subjekt-Subjekt-Relation des interpersonalen *Verstehens* (des Sichhineinversetzens in die Situation der Anderen) zugleich mit der *Selbst-Reflexion* (dem Selbstverständnis aus der Rollenperspektive der Anderen) allererst möglich, und er begründet darüber hinaus das spezifisch menschliche Verhältnis von »Individuum und Gemeinschaft« (Th. Litt) dadurch, daß der einzelne durch die Benutzung der gemeinsamen Symbole einer *Interaktionsgemeinschaft* sowohl zur immer erneuten Identifikation mit der Gruppe wie zur – geschichtlich sich vertiefenden – Selbstunterscheidung von der sozialen Gruppe als dem »verallgemeinerten Anderen« (Mead) sich aufgefordert sieht. Der aus der Perspektive der philosophischen Anthropologie in seinen Grunddimensionen erschlossene Sinnhorizont des Sprach-Phänomens läßt sich mit Hilfe der (dreidimensionalen) *Zeichen-Wissenschaft* (*Semiotik* im Sinne von Ch. S. Peirce und Ch. W. Morris) in einzelwissenschaftlich thematisierbare Aspekte zerlegen, wobei freilich die unvermeidlichen methodischen Abstraktionen vom Gesamtphänomen der für den Menschen konstitutiven »Sprachlichkeit« (Liebrucks) durch *wissenschaftstheoretische Reflexion* unter Kontrolle zu halten sind.

1. Der grammatische System-Charakter der Sprache läßt sich in der *syntaktischen* Dimension der Relation zwischen Zeichen thematisch isolieren, wobei von der (*exten-*

sionalen und intensionalen) Bedeutung der Zeichen und ihrem Gebrauch durch Sender und Empfänger von Nachrichten abstrahiert wird.

2. Der durch Wort-Bedeutungen und Satz-Sinn *intentional* vermittelte Sach- oder Weltbezug der in systematischen Beziehungen zueinander stehenden Zeichen einer Sprache läßt sich als *semantische* Dimension thematisieren, wobei vom Gebrauch der Zeichen noch immer abstrahiert wird.

3. Schließlich läßt sich der subjektive Gebrauchs-Bezug der Zeichen bzw. des Sprach-Systems zu den im Kontext von *Interaktions-* und *Referenz-*Situationen sie interpretierenden Sendern und Empfängern als *pragmatische* Dimension thematisieren. (Genauer: Da eine sprachliche Verständigung zwischen Menschen nicht stattfinden könnte, wenn nicht im Prinzip ein syntaktischer Systembezug und ein semantischer Sachbezug der gebrauchten Zeichen vorausgesetzt werden könnte, so läuft die Thematisierung der *pragmatischen* Dimension auf eine (*kommunikationstheoretische*) Integration aller *semiotischen* Aspekte des Sprach-Phänomens hinaus.)

Die soeben skizzierte Reihenfolge der abstraktiven Thematisierung von Sprach-Aspekten hat sich in der Gegenwart besonders durch den modell-theoretischen Gebrauch formalisierter Kunst-Sprachen (Kalküle) im Dienste der Sprach-Logik und Wissenschaftstheorie als notwendig erwiesen. In der »logischen Syntax« (R. Carnap) konnte der Leibnizsche Gedanke einer anschaulichen Spiegelung der logisch-mathematischen Form unseres Denkens realisiert werden; in der »logischen Semantik« (A. Tarski; R. Carnap) konnten darüberhinaus, durch Unterstellung einer Sprach-System-bezogenen Bezeichnungs- und Wahrheitsrelation, schematische Modelle für Argumentations- und Erkenntnis-Systematisierungen konstruiert werden. Diese modelltheoretischen Präzisionsleistungen der formalisierten Kunst-Sprachen dürfen freilich nicht ohne weiteres als Lösungen traditioneller philosophischer Probleme betrachtet werden; sie dürfen lediglich als »indirekte« Klärungen (Y. Bar-Hillel) der *Argumentation* in der pragmatischen Dimension der Sprach-Verwendung gelten, und d. h.: sie bleiben a priori abhängig von einer möglichen *pragmatischen* Interpretation durch die »Interpretationsgemeinschaft der Wissenschaftler« (Peirce).

Da nun, wie Gödel, Church u. a. durch die sogenannten »Unentscheidbarkeitstheoreme« gezeigt haben, eine vollständige Formalisierung der *pragmatischen* Sprach-Dimension schon wegen der *Reflexions-*Problematik unmöglich ist (die menschliche Fähigkeit zur Sprach-Reflexion muß sich bei der Sprach-Formalisierung in einer unendlichen Folge der Unterscheidung von Objekt-Sprache und Meta-Sprache zugleich ausdrücken und der Thematisierung entziehen!), so muß die pragmatische Interpretation von Kunst-Sprachen die natürliche Sprache (vielfach auch Umgangs-Sprache genannt, obwohl dies den Gegensatz zur Bildungs-Sprache suggeriert) als aktuell gebrauchte letzte Meta-Sprache voraussetzen. Die natürliche Sprache verdankt diese *pragmatische* Sonderstellung unter allen Zeichen-Systemen offenbar dem Umstand, daß sie selbstrückbezüglich verwendet werden kann. Dies besagt aber zugleich, daß ihre Verwendung mit der »linguistischen Kompetenz« immer zugleich die *kommunikativ-meta-kommunikative Kompetenz* des Menschen voraussetzt. Erst die *kommunikativ-meta-kommunikative Kompetenz* garantiert den *pragmatisch* sinnvollen Sprach-Gebrauch, d. h. die angemessene Situierung von Aussagegehalten (»Propositionen«) im Gesprächs- und Interaktionskontext gemäß den Formen »illokutionärer Akte« (Austin, Searle).

Auch das Denken als Selbstgespräch ist von diesen pragmatisch-metakommunikativen

Situierungsvoraussetzungen offenbar abhängig. Es kann sehr wohl den Akt des Fürwahrhaltens selbstreflexiv verbalisieren (z. B. in dem »performativen« Ausdruck »Ich behaupte hiermit, daß...«), nicht aber eine Proposition mit universalem Geltungsanspruch situieren, die keine reflexive Selbstanwendung erlaubt (z. B. »Ich lüge immer«). Wird von dieser pragmatischen Voraussetzung abstrahiert, so läßt sich der sinnvolle, ja unentbehrliche selbstrückbezügliche Sprach-Gebrauch im Sinne der *Meta-Kommunikation* nicht von sinnlosem selbstrückbezüglichem Sprach-Gebrauch (wie z. B. in den sogenannten »semantischen Paradoxien«) unterscheiden. Die Nichtbeachtung dieses Umstandes (»abstractive fallacy« der Verwechslung der natürlichen Sprache mit einem abstrakten syntaktisch-semantischen System) führt dann zu der irreführenden Rede von der »logischen Inkonsistenz« der natürlichen Sprache, woraus möglicherweise noch der Schluß gezogen wird, der selbstrückbezügliche Gebrauch der natürlichen Sprache sei für die philosophische und wissenschaftstheoretische Argumentation zu verbieten. Im Gegensatz zu dieser Auffassung muß betont werden, daß der selbstrückbezügliche Sprach-Gebrauch die *transzendental-pragmatische* Funktion der natürlichen Sprache, d. h. die transzendente Einheit der Verständigung über die Situationswelt mit der Verständigung über den Sprach-Gebrauch demonstriert.

Die im vorstehenden angedeutete *transzendentalpragmatische* Integration der dreidimensionalen *Semiotik* (*Syntaktik*, *Semantik*, *Pragmatik*) scheint eine zureichende Explikation des Sprach-Phänomens in semiotischen Begriffen zu ermöglichen. Sprache ist dann eine Klasse von *Zeichen-Systemen*, deren Unterschied von sonstigen natürlichen und künstlichen Zeichen- bzw. *Kommunikations-Systemen* sich gemäß den drei Grunddimensionen der Semiotik bestimmen lassen muß. Zunächst etwa folgendermaßen: 1. In der *syntaktischen* Dimension bildet die Sprache (im Unterschied zu technischen *Signal-Codes* und den Kommunikations-Systemen der Tiere) ein »Wort-Satz-System« (K. Bühler). 2. Dem entspricht *semantisch* die Möglichkeit der »Repräsentation« (Bühler) von beliebigen – bestehenden oder nicht bestehenden – »Sachverhalten«, die sich aus deskriptiven Wortzeichen mit Hilfe von Referenz-Zeichen und syntaktischen Zeichen gewissermaßen aufbauen oder zusammenstellen lassen. 3. Dem entspricht *pragmatisch* die Möglichkeit, von endlichen Sprachmitteln unendlichen Gebrauch zu machen (W. v. Humboldt; Chomsky), d. h. durch innovative Zeichenkombinationen nach den syntaktischen und semantischen Regeln der Satzbildung bzw. der Sachverhaltsrepräsentation prinzipiell unbegrenzt viele, auch nicht erfahrene (und eventuell nicht erfahrbare) Situationen zu beschreiben.

Diese Charakteristik der deskriptiven »Repräsentations«-Funktion ist jedoch als *pragmatische* Explikation der Sprache keineswegs hinreichend; sie genügt weder, um die natürliche Sprache der Menschen von den tierischen Kommunikations-Systemen abzuheben, noch um sie als pragmatische Metasprache der formalisierbaren Kunst-Sprachen auszuweisen. Der Aufweis der *performativ-propositionalen* Doppelstruktur expliziter Sprechakte (Austin; Searle) hat gezeigt, daß keineswegs nur die »Repräsentations«-Funktion die menschliche Sprache auszeichnet, während diese etwa die »Appell«-Funktion und die »Ausdrucks«-Funktion mit den tierischen Kommunikations-Systemen gemeinsam hätte. Die Fähigkeit der Verbalisierung von Sprechakten besagt vielmehr, daß der Mensch mit Hilfe der Sprache die situationsgebundene soziale »Appell«-Funktion in eine solche der Herstellung neuer sozialer Interaktions-Situationen transformieren kann, wodurch er zugleich metakommunikativ zu den eigenen Sprechakten und der darin ausgedrückten sozialen Rolle Stellung nimmt. Die »parasprachli-

che» »Ausdrucks«-Funktion der Sprache (z. B. Intonation) macht er dabei offenbar zum Indikator der Unangemessenheit der eigenen Individualität im Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedürfnissen (z. B. Selbstironie) und umgekehrt der gesellschaftlichen Verhältnisse, einschließlich der Sprache als öffentlicher Institution, im Verhältnis zu den (existenziellen) Ansprüchen seiner Person.

In pathologischen Fällen, mit denen es die Psychoanalyse zu tun hat, genügt offenbar die »parasprachliche« Ausdrucksfunktion der Sprache nicht mehr, um die Balance der »gebrochenen Intersubjektivität« herzustellen, und es kommt zur »systematischen Verzerrung der Kommunikation« durch Abspaltung von Sinnmotivationen in einer privatisierten Pseudosprache von »Symbolen«, die als »Symptome« und »Signale« auf den zwanghaften Charakter tierischer Verhaltens-Auslöser zurückfallen. (Der Versuch, das »verbal behavior« der Menschen zu konditionieren, geht offenbar von diesem Modell als Normalfall aus). Genau umgekehrt in der evolutionistischen Tendenz ist offenbar das Verfahren der kreativen »Symbol«-Bildung in der natürlichen Sprache zu verstehen; denn, wie Peirce gezeigt hat, transformiert die Sprache die vörsprachlichen »Ausdrucks«- und »Appell«-Funktionen von »Symptomen« und »Signalen« eigens dadurch, daß sie außer konventionellen Begriffs-Zeichen (»Symbolen« im Sinne von Peirce) solche Zeichen enthält, welche die »indikatorischen« und »ikonischen« Funktionen von Natur-Zeichen in die konventionelle »Symbol«-Funktion integrieren: so z. B. die »deiktischen« Wörter, die nur im Situationskontext gebraucht werden können, und die sogenannten »ikonischen« Funktionen der mimetisch-ostensiv definierbaren Prädikatoren (wie z. B. »schweben«, »gleiten«, »purzeln«, »springen«, »hopsen«, »stürzen« usw.; »Lautmalerei« und »Lautsymbolik« wären hier nur als Spezialaspekte zu erwähnen).

Von der *pragmatischen* Integration her erschließt sich auch diejenige Seite des Sprach-Phänomens, die seine gesellschaftliche und bildungspolitische Signifikanz in erster Linie ausmacht: Schon im Altertum war die Sprach-Bildung Gegenstand der Kunstlehren von der menschlichen Rede (»technai logikai«, »artes sermonicales«): »Grammatik«, »Logik«, »Rhetorik«, im weiteren Sinn auch »Poetik« und »Hermeneutik«. In der Gegenwart scheint gerade die *pragmatische* Integration der abstraktiv-einzelwissenschaftlich thematisierten Sprach-Aspekte so etwas wie eine kritische Rekonstruktion des antik-mittelalterlichen Systems der »artes liberales« zu ermöglichen. Eine solche Rekonstruktion kann freilich heute erst ins Ziel kommen, wenn mit der *Sprach-Hermeneutik* zugleich die geschichtliche Dimension der Sprache in der *Pragmatik* berücksichtigt wird. Als Hauptvehikel der menschlichen *Kultur-Tradition*, die im Sprach-Erlernungs- qua *Sozialisations-Prozeß* immer erneut im ganzen – wenngleich in abgekürzter und perspektivisch akzentuierter Form, z. B. als »Muttersprache« einer nationalen Sprach-Gemeinschaft – von jedem Mitglied der menschlichen *Interaktions-* und *Kommunikations-Gemeinschaft* angeeignet werden muß, fungiert die Sprache als Bedingung der Möglichkeit der fortschreitenden Überlegenheit des Menschen über alle übrigen Lebewesen. Als Medium des *Kultur-Fortschritts* repräsentiert sie aber zugleich die prekäre Situation einer im *Bildungs-Prozeß* und seiner pädagogischen Anleitung zu leistenden kritischen Traditions-Vermittlung. Als *hermeneutische* Bewahrung der sprachlich überlieferten Kulturgüter – sogar des »Vorscheins der Wahrheit« (E. Bloch) in verzerrter Form – muß die Sprach-Bildung durch eine die sprachliche Überlieferung auf verborgene Motive hinterfragende *Ideologie-* und *Gesellschafts-Kritik* ergänzt werden, ja sie kann und muß dadurch auch in ihrem her-

meneutischen Ertrag vermittelt und vertieft werden; denn die Ideologiekritik hat ihr methodisches Ziel in der Aufhebung von undurchschaute[n] Kommunikations-Schranken (z. B., im Extremfall, sozialer »Tabus«).

Sofern die reale *Emanzipation* der menschlichen Gesellschaft an *Aufklärung*, diese aber an die Entfaltung der »kommunikativen Kompetenz« in der allererst herzustellenden »idealen Kommunikationsgemeinschaft« gebunden ist, so enthält das sprachphilosophische Prinzip der verbalen »Ausdrückbarkeit« (Searle) aller außersprachlich (insbesondere durch den Situationskontext) und parasprachlich ausgedrückten Momente von Sprechhandlungen auch einen pädagogischen und bildungspolitischen Imperativ. Er muß auf jeden Fall angesichts der sozialbedingten (schichtenspezifischen) »Sprachbarrieren« (Bernstein; Oevermann) als Anspruch jedes Bürgers auf gleiche Bildungschancen zur Geltung gebracht werden, wenn sich auch – analog zum Ambivalenzproblem in der Traditionsvermittlung überhaupt – das Problem stellt, wie eine bloße Anpassung an fragwürdige, weil zum Teil ideologisch fungierende Eloquenz-Ideale des Bildungsbürgertums vermieden werden kann. Ein populistisches Ausweichen in eine Entverbalisierung des Schulunterrichts bzw. der Bildung kann schon wegen des Zusammenhangs von Sprache und Denken kaum eine Lösung darstellen. Die »Humanisierung der Natur« die zugleich »Naturalisierung des Menschen« ist (K. Marx) ist offenbar an das Prinzip der sprachlichen »Ausdrückbarkeit« gebunden.

KARL-OTTO APEL

→ Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Hermeneutik, Kommunikation, Rolle, Sozialisation, Spracherziehung.

LITERATUR

- Alston, W. P.: *Philosophy of language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1964. Apel, K.-O.: Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus. In: Rothacker, E. (Hrsg.): *Archiv f. Begriffsgeschichte*. Bd 8. Bonn: Bouvier 1963. Apel, K.-O.: *Transformation der Philosophie*. Bd 1. Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik. Bd 2. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. Bar-Hillel, Y.: *Aspects of language*. Jerusalem: The Magnes Pr. 1970. Bernstein, B.: *Class, codes and control*. London: Routledge & Paul 1971. (Deutsch: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann 1972. = *Sprache u. Lernen*. Bd 7.) Bollnow, O. F.: *Sprache und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer 1966. = *Urban-Bücher*. Bd 100. Bühler, K.: *Sprachtheorie* (1934). 2. Aufl. Stuttgart: G. Fischer 1965. Cassirer, E.: *Philosophie der symbolischen Formen*. T. I.: *Die Sprache*, (1923). 4. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1964. Chomsky, N.: *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World 1968. (Deutsch: *Sprache und Geist*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970) Frey, G.: *Sprache, Ausdruck des Bewußtseins*. Stuttgart: Kohlhammer 1965. Gadamer, H. G. (Hrsg.): *Das Problem der Sprache*. München: Fink 1967. Gipper, H.: *Bausteine zur Sprachinhaltsforschung*. 2. Aufl. Düsseldorf: Schwann 1969. Habermas, J.: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Habermas, J., N. Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971, S. 101–141. Hörmann, H.: *Psychologie der Sprache*. 2. Aufl. Berlin: Springer 1970. Katz, J. J.: *The philosophy of language*. New York: Harper & Row 1966 (Deutsch: *Philosophie der Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970). Liebrucks, B.: *Sprache und Bewußtsein*. Bd 1–5. Frankfurt a. M.: Akad. Verl.-Ges. 1964–1970. Lorenz, K.: *Elemente der Sprachkritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970. Mass, U., D. Wunderlich: *Pragmatik und sprachliches Handeln*. 2. Aufl. Frankfurt a.

M.: Athenäum Verl. 1972. = Athenäum-Skripten Linguistik. Bd 2. Morris, C. W.: Foundations of the theory of signs. Chicago: Univ. Pr. 1938. (Deutsch: Grundlagen der Zeichentheorie. München: Hanser 1972. = Reihe Hanser. Bd 106.) Morris, C. W.: Signs, language and behavior. New York: Prentice Hall 1946. (Deutsch: Zeichen, Sprache und Verhalten. Düsseldorf: Schwann 1973). Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 519. Savigny, E. von: Die Philosophie der normalen Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1969. Savigny, E. von (Hrsg.): Philosophie und normale Sprache. Freiburg: Alber 1969. Schnelle, H.: Sprachphilosophie und Linguistik. Hamburg: Rowohlt 1973. = rororo Studium. Bd 30. Searle, J. R.: Speech acts. Cambridge: Univ. Pr. 1970. (Deutsch: Sprechakte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971.)
Zeitschriften: Communication. University of Iowa. 1 (1973) ff. *Foundations of Language.* Dordrecht. 1 (1965) ff. *Internationale Zeitschrift für angewandte Linguistik in der Spracherziehung.* Heidelberg. 1 (1963) ff. *Language.* Journal of the Linguistic Society of America. Austin, Tex. 1 (1925) ff.

Spracherziehung

I. Spracherziehung (auch literarische Erziehung) war mehr noch als Sprach- und Literaturunterricht niemals ausschließlicher Diskussionsgegenstand der Pädagogen oder der an der institutionalisierten Erziehung Interessierten. U. a. Dichter, Philosophen, Wissenschaftler, Journalisten, Politiker haben ihre Meinungen über Spracherziehung, z. B. über die Hinführung zur »Sprachschönheit«, über die »Reinerhaltung« der Sprache, über das »Wachsen« der Sprache, über die »Einfachheit« der Sprache, über »Sprachbarbarei« usw. verbreitet. Dabei bleibt die Verwendung des Begriffs »Spracherziehung« unscharf entsprechend dem unterschiedlichen Interesse an den Sachverhalten, die die Begriffe »Sprache«, »Literatur«, »Erziehung« intendieren. So stehen Begriffe der Spracherziehung unvermittelt nebeneinander, wenn etwa die gezielte Entwicklung der Sprache bzw. des literarischen Verständnisses gesehen wird als ein Moment der Entwicklung der »humanen Kräfte« im Menschen oder wenn sie gesehen wird als ein Zeichen für vollzogene Trennung und als ein Mittel der sich vollziehenden Trennung bestimmter gesellschaftlicher Schichten oder Klassen. Kaum wird der mögliche Zusammenhang beider Auffassungen rekonstruiert.

Die im engeren Sinne pädagogische, speziell didaktische Diskussion um Sprach- und Literaturunterricht, auf die sich dieser Artikel im wesentlichen beschränkt, und die im Unterricht versuchte planmäßige und systematische Einwirkung auf die sprachliche und literarische Entwicklung bzw. Erziehung spiegelt den Diskussionsstand um die Spracherziehung allgemein teilweise wider. In dieser Diskussion geht es aber auch um Probleme, die nur im Zusammenhang mit Problemen der *institutionalisierten Erziehung* insgesamt sinnvoll bearbeitet werden können, etwa: Probleme der Schulorganisation, Probleme der Leistungsbeurteilung in der Schule.

Gegenwärtig setzen sich zwei einander überschneidende Definitionsansätze für den Gegenstandsbereich »Spracherziehung, Sprach- und Literaturunterricht« durch, denen bestimmte Auffassungen von Sprache und Literatur zugrunde liegen:

1. Sprache und Literatur sind *Medien* der zwischenmenschlichen Interaktion, der *Kommunikation*. Dieser Ansatz wird fundiert durch *Kommunikationsmodelle*, die nach dem Zusammenhang der Determinanten der Kommunikation unterschieden sind.

(Für die didaktische Diskussion s. Behr u. a. 1972; Kügler 1971 – Kritik: Hartfelder-Otto. In: Diskussion Deutsch 1973, 11; Lenzen 1973).

2. Sprache und Literatur (gesprochene und geschriebene) sind *Texte*, die nach inhaltlichen und formalen Kriterien in *Textsortenmodellen* unterschieden sind. (Zur Einführung in die Literaturwissenschaft s. Belke 1973).

Beide Ansätze werden verbunden, wo Determinanten wichtiger Kommunikationssituationen auf bestimmte Textsorten bezogen sind. Im Hinblick auf die *Klassifikation* wichtiger Kommunikationssituationen und wichtiger Textsorten steht die Didaktik erst am Anfang. Sie ist am weitesten geführt in dem »didaktischen Strukturgitter« für den Unterricht in der Primärsprache bei Lenzen (1973) und in Anfängen versucht in der hessischen Lehrplanung für das Fach Deutsch (1972/73), sowie bei Dewald (vgl. Diskussion Deutsch. 1972, 10; Kritik: Dingeldey, Ivo. In: Ebd.).

Der Definitionsansatz im Rahmen eines kommunikationstheoretischen Modells beweist seine Adäquatheit für die Didaktik da, wo er besonders die *sozialisierende* Funktion von Sprache und Literatur bzw. sprachlicher und literarischer Erziehung heraushebt, er wird da inadäquat, wo er den Produktcharakter besonders der Literatur übergeht und etwa Probleme der Funktion bzw. der Aneignung der *literarischen Tradition* nicht mehr formulieren und lösen kann. (Über Probleme der Literaturgeschichte aus literaturwissenschaftlicher Sicht s. Mattenklott, Schulte. In: Kolbe 1973.) Die Relevanz des kommunikationstheoretischen und texttheoretischen Ansatzes für die Didaktik kann sich deutlich erst zeigen bei der Konkretisierung der allgemeinen Theorie an solchen Problemen der gesellschaftlichen Praxis, die sich in Entscheidungen in der Unterrichtspraxis spiegeln. Hier zeigt sich auch, inwieweit Probleme überschneiden der Gegenstandsbereiche in dem Ansatz mitgedacht sind, etwa des Zusammenhangs von

– Sprach- und Literaturunterricht als Beitrag zum Erwerb von Kulturtechniken (1) (zur Diskussion s. Diskussion Deutsch. 1973, 12.)

– Sprach- und Literaturunterricht als Kunstunterricht (2)

– Sprach- und Literaturunterricht als Medienunterricht (3)

– Sprach- und Literaturunterricht als Gesellschaftslehre (4)

(Zur Diskussion von 2–4 s. Ehmer 1973; Ide, Projekt Deutschunterricht 2–4; Kolbe 1973. Kritik am Konzept Ehmers: s. Gesellschaft und Schule 1972, 3/4.)

II. Spracherziehung findet im Rahmen der institutionalisierten Erziehung in der Schule in allen Unterrichtsfächern statt über die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern, Schülern und Schülern und über die Auseinandersetzung mit Textmaterialien (Priesemann 1971; Scheffler 1971; Spanhel 1971). Explizit ist Spracherziehung Gegenstand aller Sprachfächer, im engeren Sinne des primärsprachlichen (»mutter-sprachlichen«) Unterrichts, bei uns also des Deutschunterrichts, der gegenwärtig trotz zeitweilig gegenläufiger Bestrebungen (s. Strukturplan für das Bildungswesen 1970; Kolbe 1969) Sprachunterricht und Literaturunterricht verbindet. Seine *Hauptgegenstände* lassen sich am besten beschreiben durch die *allgemeinen und konkreten Ziele* (Erziehungsziele, Unterrichtsziele, Lernziele), die den Unterricht bestimmen sollen.

Die Diskussion um Ziele des Deutschunterrichts hat sich seit 1945 in charakteristischer Weise verändert. Während bis in die 60er Jahre hinein unspezifiziert im Hinblick auf die soziale Herkunft der Sprecher *Spracherziehung in der Schule* der Entfaltung der »Person« oder der »sprachlichen Persönlichkeit« dienen soll (bes. Weisger-

ber und Essen), setzt in der Mitte der 60er Jahre mit der Kritik an diesen Zielen (Begründung: Spracherziehung in der Schule ist eines der wirksamsten Mittel der sozialen Auslese) eine andere Orientierung des Deutschunterrichts ein, die durch die Rezeption soziologischer Untersuchungen (Bernstein 1972; Roeder 1968; Oevermann 1970) mit veranlaßt wird (bes. Dahle 1968) und die sich in dem Stichwort »*kompensatorischer Sprachunterricht*« zusammenfassen läßt. Ziel des Sprachunterrichts ist jetzt die Aufhebung der schichtspezifisch bedingten Ungleichheit in der Sprachverwendung und im Sprachverständnis. Dieses Ziel wird verhältnismäßig schnell in Didaktiken (Helmers) und in die Lehrplanungen einzelner Bundesländer aufgenommen, ohne daß sich damit zunächst die Unterrichtsinhalte, vor allem die selbstverständliche Orientierung an den sprachlichen Normen der Mittelschicht ändern. Diese Orientierung wird als eine Selbstverständlichkeit in Anfängen erst da überwunden, wo die Entwicklung *gruppenspezifischer Möglichkeiten der Sprachverwendung* in für eine soziale Gruppe wichtigen Sprech- und Schreibsituationen verbunden wird mit der Hinführung zu einer Kritik an der Sprache als einem Mittel der Ausübung von Herrschaft in unserer Gesellschaft, speziell mit der Kritik daran, daß in der Schule, im Unterricht, mit der durch Leistungsdruck erzwungenen Anpassung an eine bestimmte Sprachverwendung *Herrschaft durch soziale Auslese* ausgeübt wird. (Zur didaktischen Diskussion s. Ide, Projekt Deutschunterricht 2-4, und die öffentliche Diskussion um um die Rahmenrichtlinien Deutsch in Hessen, bes. Helmers und Merkelbach 1973.) – In der neuesten relevanten Diskussion geht es darum, wie sich die in Realisierungsversuchen (Richtlinien, Unterrichtsmodellen oder -projekten) einander widersprechenden Ziele (Ausarbeitung einer gruppenspezifischen Sprache, die den Interessen besonders der Unterschicht entgegenkommt – Entwicklung einer »Standardsprache« – Kritik an der Sprache als Mittel der Herrschaftsausübung) konkret in der Unterrichtspraxis vermittelt werden können bzw. wie man aus der Kritik an der gegenwärtigen Situation des Deutschunterrichts zu einer neuen adäquaten Bestimmung der Funktionen der Sprache kommen kann.

Auch die Diskussion um die Ziele des *Literaturunterrichts* hat sich seit der Mitte der 60er Jahre entscheidend geändert: Während bis dahin teilweise fast ungebrochen an den *traditionellen Deutschunterricht* angeknüpft wird (Ulshöfer), teilweise durch die *Verabsolutierung von Gestaltmomenten* der Literatur die Auseinandersetzung mit der Tradition verhindert wird (Essen), bleibt der Gegenstandsbereich des Literaturunterrichts fast ausschließlich beschränkt auf »gehobene« Literatur. Das gilt schon nicht mehr für Beinlich (1961 ff.) und Helmers (1966 ff.). Die stärkere Berücksichtigung *schichtspezifischen Leseverhaltens* vor allem führt zu einer Ausweitung des Literaturbegriffs, die sich an den Begriffen »literarischer Markt« und »Leseinteressen« (Ivo, Dahrendorf) orientiert und zur stärkeren Einbeziehung von Trivalliteratur und Produkten anderer Massenmedien (Fernsehsendungen u. a.) in den Unterricht führt. Auch die sich durchsetzenden neuen Zielorientierungen (Anknüpfen und Verstärken der vorgegebenen Leseinteressen – Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen, die ein bestimmtes Leseverhalten hervorbringen – Hinführen zu einer »Gegenliteratur«) bleiben widersprüchlich, wo sie konkret vermittelt werden sollen (vgl. Wilkending 1972).

III. Alle speziellen Probleme übergreifend wird gegenwärtig vor allem folgende These diskutiert: Die *Isolierung der einzelnen Schulfächer*, speziell die Isolierung des Faches Deutsch vom Sprach- und Literaturunterricht in anderen Fächern, vor allem aber vom

Fach Gesellschaftslehre (Sozialkunde, Geschichte, Geographie) und vom Fach Kunstunterricht verhindert die Entwicklung allgemeiner Einsichten über die Funktion der Sprache und Literatur und steht einer adäquaten Sprachverwendung entgegen. (Dazu: die Diskussion in: Der Deutschunterricht 1972, 5; Diskussion Deutsch 1972, 8; Diskussion Deutsch. Sonderband 1; Ehmer 1971, 1973.).

Die besonderen Probleme in der Diskussion um den Sprach- und Literaturunterricht lassen sich weitgehend auf die drei *Hauptarbeitsbereiche* beziehen, die vielfach der Gliederung des Deutschunterrichts zugrunde gelegt werden: Reflexion auf Sprache (teilweise identisch mit dem Gegenstandsbereich von »Sprachlehre«, »Grammatik« u. ä.), mündliche und schriftliche Kommunikation (teilweise identisch mit »sprachliches Training«, »sprachliche Übungen«), Umgang mit Texten (teilweise identisch mit »Literaturunterricht«).

1. *Reflexion auf Sprache*: Inwieweit stimmt die in der Geschichte des Deutschunterrichts immer umstrittene These, daß das *Nachdenken über Sprache* bzw. Sprachverwendung das *Sprachverhalten verändern* kann? Diese These wird in neueren Sprachbüchern, in Lehrplänen und Unterrichtsmodellen unter verschiedenen Aspekten ausdrücklich und unausdrücklich bejaht:

- a) Es gibt *Grammatiken*, die – wenn sie als System erlernt werden – mehr oder weniger das Sprachverhalten verändern können (vgl. Klett-Sprachbuch und Hirschgraben – Lesen/Darstellen/Begreifen).
- b) Einsichten in die *Pragmatik* der Sprache (etwa in versteckte Befehle oder Aufforderungen von Personen, von denen man abhängig ist, von Produkten, für die geworben wird usw.) können das Verhalten verändern (vgl. Ide, Projekt Deutschunterricht 2–5, Ehmer 1973).
- c) Der Arbeitsbereich »*Reflexion auf Sprache*« sollte (in irgendeiner Weise) *obligatorisch* für alle Schüler sein (vgl. neuere Lehrpläne und Gesamtschulplanungen; dazu Frommelt. In: Diskussion Deutsch. 1972, 8.).

Nicht oder kaum konkret diskutiert wird:

(Wie) lassen sich im Unterricht allgemeine Begriffe zur Erkenntnis der Realität entwickeln und kann der Deutschunterricht Besonderes zur *Begriffsentwicklung* leisten?

2. *Mündliche und schriftliche Kommunikation*:

- Inwieweit stimmen die traditionellen *Sprech- und Schreibübungen* (Aufsatzmodi: Beschreibung, Schilderung, Erzählung, Bericht, Erörterung u. ä. und die gewählten Anlässe oder Gegenstände) mit der die Schüler gegenwärtig oder zukünftig umgebenden Realität überein? Inwieweit und für wen bieten sie Sprech- oder Schreibanreize? (vgl. dazu Merkelbach 1972)
- Gibt es eine allgemeine *Sprachnorm*, auf die hin der Unterricht erziehen sollte? Welche Rolle spielt (sollte spielen) die sprachliche Norm der Mittelschicht bei der Festlegung der Ziele des Sprachunterrichts? (vgl. dazu Diskussion Deutsch 1972, 10; Helmers 1973; Merkelbach 1973)

3. *Umgang mit Texten*:

- In welchem Zusammenhang sollten im Unterricht die Hinführung zur *Literaturtheorie* und *Literaturkritik* mit der Verstärkung von *Leseinteressen* stehen?
- Welche Rolle sollte zukünftig (besonders in der Gesamtschule) der Auseinandersetzung mit der *Geschichte* der Literatur zukommen?
- Inwieweit sollte der Umgang mit Texten durch allgemeinverbindliche Inhalte bestimmt werden? Wie gewinnt man *Kriterien zur Auswahl von Literatur* für den Un-

terrichtet? Was können »Gattungen«, »Epochen«, »künstlerisch wertvolle Literatur einer Epoche«, »fortschrittliche Literatur einer Epoche« als Auswahlkriterien bedeuten? Kann jeder Text im Unterricht relevant sein?

GISELA WILKENDING

→ Chancengleichheit, Curriculum – Didaktik, Fremdsprachen, Klasse – Schicht, Kommunikation, Macht – Herrschaft, Sprache, Unterricht.

LITERATUR

Behr, K. (u. a.): Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation. Weinheim: Beltz 1972. Beinlich, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Bd 1.2. Emsdetten: Lechte 1969–1970. Belke, H.: Literarische Gebrauchsformen. Düsseldorf: Bertelsmann-Universitäts-Verl. 1973. Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann 1972. Dahle, W.: Neutrale Sprachbetrachtung? Didaktik des Deutschunterrichts. In: Das Argument Nr. 49 (1968), S. 455–464. Dahrendorf, M., A. C. Baumgärtner (Hrsg.): Wozu Literatur in der Schule? Braunschweig: Westermann 1970. Dittmar, N.: Soziolinguistik. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. Ehmer, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln: DuMont Schauberg 1971. Ehmer, H. K.: Kunst/Visuelle Kommunikation – Unterrichtsmodelle. Steinbach: Anabas-Verl. 1973. Erlinger, H. D.: Sprachwissenschaft und Schulgrammatik. Düsseldorf: Schwann 1969. Essen, E.: Methodik des Deutschunterrichts (1955). 9. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. Geißler, R.: Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik. Hannover: Schroedel 1970. Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. Beiträge von E. Lämmert u. a. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. Kunstunterricht/ Visuelle Kommunikation. In: Gesellschaft und Schule 13 (1972) 3/4. Gidion, J., H. P. Bahrdt: Praxis des Deutschunterrichts. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1973. Helters, H.: Didaktik der deutschen Sprache (1966). 8. Aufl. Stuttgart: Klett 1972. Helters, H.: Die hessischen »Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch« von 1972. In: Die Deutsche Schule 65 (1973) 9, S. 608–624. Ide, H. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Stuttgart: Metzler 1970. Ide, H. (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht 2: Sozialisation und Manipulation durch Sprache; 3: Soziale Fronten in der Sprache; 4: Sprache und Realität; 5: Massenmedien und Trivialliteratur. Stuttgart: Metzler 1972–1973. Ivo, H.: Kritischer Deutschunterricht. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Diesterweg 1971. Kochan, D. C.: Forschung im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 3. Weinheim: Beltz 1971, S. 2673–3020. Kolbe, J. (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Germanistik. München: Hanser 1969. = Reihe Hanser. Bd 29. Kolbe, J. (Hrsg.): Neue Ansichten einer künftigen Germanistik. München: Hanser 1973. = Reihe Hanser. Bd 122. Kügler, H.: Literatur und Kommunikation. Stuttgart: Klett 1971. Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. Lethen, H.: Zur Funktion der Literatur im Deutschunterricht an Oberschulen. In: Materialistische Wissenschaft. 2 (1971), S. 84–148. Merkelbach, V.: Hermann Helters' Beitrag zur Diskussion der Rahmenrichtlinien Deutsch. In: Die Deutsche Schule 65 (1973) 9, S. 625–632. Moser, H. (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Düsseldorf: Schwann 1971. Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Berlin: Inst. f. Bildungsforschung in der Max-Planck-Ges. 1970. Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache. Düsseldorf: Schwann 1971. Prokop, D. (Hrsg.): Massenkommunikationsforschung. Bd 1.2. Hamburg: Fischer Taschenbuchverl. 1972–1973. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I – Deutsch. Wiesbaden: Hess. Kultusmin. 1972. Roeder, P. M.: Sprache, Sozialismus und Schulerfolg. In: betrifft: erziehung. 1 (1968) 6, S. 14–20. Scheffler, I.: Die Sprache der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1971. Spanhel, D.: Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Schwann 1971. Ulshöfer, R.: Methodik des Deutschunterrichts. Bd 1–3. Stutt-

gart: Klett; Bd 1: 4. Aufl. 1969; Bd 2: 7. Aufl. 1968; Bd 3: 5. Aufl. 1968. Vogt, J. (Hrsg.): Literaturdidaktik. Düsseldorf: Bertelsmann Universitäts-Verl. 1972. Weisgerber, L.: Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. In: Beinlich, A. (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts. Bd 1. 4. Aufl. Emsdetten: Lechte 1966, S. 27-44. Wilkending, G.: Ansätze zur Didaktik des Literaturunterrichts. Weinheim: Beltz 1972. Wilkending, G. (Hrsg.): Literaturunterricht. München: Piper 1972. Wolf-
rum, E.: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Esslingen: Burgbücherei W. Schneider 1972. Wunderlich, D. (Hrsg.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt/M.: Athenäum Verl. 1972.

Zeitschriften: Deutschunterricht. Berlin. 1 (1948) ff. *Der Deutschunterricht.* Stuttgart. 1 (1947-1949) ff. *Diskussion Deutsch.* Frankfurt. 1 (1970) ff. *Linguistik und Didaktik.* München. 1 (1970) ff. *Praxis Deutsch.* Velber 1 (1973) ff. *Wirkendes Wort.* Düsseldorf. 1 (1950-1951) ff.

Statistik

I. Zur Begriffsbildung

Mit dem Begriff »Statistik« werden zwei unterschiedliche Sachverhalte bezeichnet. Einmal geht es um die sogenannte »Amtliche Statistik«, deren Vorläufer seit mehreren Jahrtausenden auffindbar sind und zu der inhaltlich festgelegte Bereiche wie Bevölkerungs-, Wirtschafts- und Sozialstatistik usw. gehören. Zum anderen wird als (mathematische) Statistik die angewandte mathematische Disziplin der Wahrscheinlichkeitsrechnung verstanden, deren generelles Ziel im Bereitstellen mathematischer Modelle und Verfahren in den unterschiedlichsten inhaltlichen Bereichen besteht. Auf diese zweite Bedeutung von Statistik beziehen sich die nachfolgenden Ausführungen. Mathematische Statistik als angewandte Wahrscheinlichkeitsrechnung ist eine *Methodenwissenschaft*, deren Ursprünge ins 18. Jahrhundert zurückgehen. Einen ersten Höhepunkt in ihrer Entwicklung stellen die Arbeiten von R. A. Fisher (Punkt- und Intervallschätzungen, Hypothesenprüfung, Versuchsplanung) und J. Neyman und E. S. Pearson (Theorie der Fehler 1. und 2. Art) in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts dar. Weitere wichtige Bereiche, die sich erst später entwickelten, sind sequentielle Testverfahren, Entscheidungstheorie, nichtparametrische Verfahren, Bayes-Statistik, Informationsstatistik u. a.

In einer groben Gliederung läßt sich die Statistik in zwei Bereiche mit unterschiedlichen Aufgaben einteilen. In der *deskriptiven Statistik* sind die Verfahren zusammengestellt, mit deren Hilfe die in empirischen Untersuchungen gewonnenen Daten (Meßwerte) zusammenfassend beschrieben werden. In der *analytischen Statistik* geht es neben anderem vor allem darum, mit Hilfe statistischer Methoden über Hypothesen zu entscheiden, zu deren Überprüfung die empirischen Untersuchungen durchgeführt wurden.

II. Deskriptive Statistik

Die generelle Aufgabe der deskriptiven Statistik besteht im Zusammenfassen von N Meßwerten oder Meßwert n-Tupeln, die in Stichproben mit N Elementen (z. B. 30 Schüler einer Klasse) gewonnen wurden, zu einer Maßzahl, *Stichprobenparameter*, Statistik oder Kennwert genannt, die die Stichprobe bezüglich der Fragestellung der Untersuchung beschreibt. Sofern pro Stichprobenelement nur eine Variable gemessen wurde, sind die wichtigsten Parametergruppen:

1. *Lokalisationsparameter*, die die zentrale Tendenz, das »Schwergewicht«, einer Meßwertverteilung kennzeichnen. Zu ihnen gehört z. B. der arithmetische Mittelwert.

$$\bar{x} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N x_i$$

2. *Dispersionsparameter*, die den Streubereich der Meßwerte längs der Meßwertachse beschreiben. Zu ihnen gehört z. B. die Standardabweichung

$$s = \sqrt{\frac{1}{N-1} \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}.$$

Sofern pro Stichprobenelement zwei oder mehr Variablen gemessen wurden, lassen sich zusätzlich

3. *Zusammenhangsparameter* berechnen, die die gemeinsame Variation der Variablen kennzeichnen. Zu ihnen gehört z. B. der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient,

$$r = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x}) (y_i - \bar{y})}{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y})^2}}$$

mit dessen Hilfe überprüft wird, ob zwischen beiden Variablen eine Beziehung der Art »Je stärker Variable X ausgeprägt ist, desto stärker (positive Korrelation) bzw. desto schwächer (negative Korrelation) ist auch Variable Y ausgeprägt und umgekehrt.« Bei drei oder mehreren Variablen lassen sich z. B. partielle Korrelationen (Zusammenhang zwischen X und Y unter Ausschaltung einer störenden Variablen Z), multiple Korrelationen (Zusammenhang zwischen einem Bündel von Prädikatorvariablen und einer abhängigen Kriteriumsvariablen) und kanonische Korrelationen (Zusammenhang zwischen einem Bündel von Prädikatorvariablen und einem Bündel von abhängigen Kriteriumsvariablen) berechnen.

Welche Parameter jeweils mit Hilfe von Verfahren der deskriptiven Statistik berechnet werden müssen, hängt primär von der Fragestellung der jeweiligen Untersuchung und sekundär von dem *Meßniveau* (nominal, ordinal, Intervall, Verhältnis) der Variablen ab.

III. Analytische Statistik

Die Hauptaufgabe der analytischen Statistik, die auch schließende, beurteilende oder Inferenz-Statistik genannt wird, besteht darin, die in Stichproben gewonnenen Ergebnisse auf Grundgesamtheiten, aus denen diese Stichproben stammen, zu verallgemeinern. Dieser Rückschluß setzt voraus, daß die Stichproben repräsentativ (verkleinerte, unverzerrte Abbilder) für ihre Grundgesamtheiten sind. Dieser Voraussetzung genügen am ehesten Zufallsstichproben, bei denen mit Hilfe mathematisch-statistischer Modelle Aussagen über die Grundgesamtheiten gemacht werden können. Die dabei gewonnenen Aussagen sind jedoch nie sicher, sondern stets mit einem Risiko, mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit behaftet. Die statistischen Modelle ermöglichen bei

Zufallsstichproben jedoch, diese Irrtumswahrscheinlichkeiten zu berechnen. Dabei muß bei der Auswahl der Modelle darauf geachtet werden, daß diese den empirischen Daten im Sinne einer Korrespondenz von Modell und Realität entsprechen.

Die Aufgaben der analytischen Statistik lassen sich grob einteilen in *Schätzungen* (Grundgesamtheitsparameter werden mit Hilfe von Stichprobenparametern geschätzt; z. B.: »In der Stichprobe sprechen sich 47,9 % der Befragten für die Einführung einer neuen Schulform aus. Wie groß ist der Anteil dieser Personen in der Grundgesamtheit, aus der die Stichprobe stammt?«) und *Entscheidungen* (mit Hilfe von Stichprobenparametern werden Hypothesen über die Grundgesamtheiten überprüft; z. B. »Befürworten in der relevanten Grundgesamtheit jüngere Befragte häufiger die Einführung der neuen Schulform als ältere?«).

In beiden Bereichen wird zwischen *parametrischen Verfahren*, denen bestimmte Annahmen über die Verteilung der Parameter in der Grundgesamtheit, z. B. die Meßwerte müssen aus einer normalverteilten Meßwertgrundgesamtheit stammen, zugrunde liegen, und *nichtparametrischen Verfahren*, die ohne solche Voraussetzungen auskommen, unterschieden. In der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung sind insbesondere die nichtparametrischen Verfahren von Bedeutung, da die Voraussetzungen für die Anwendung der parametrischen Verfahren häufig nicht gegeben sind.

Den Entscheidungen über Hypothesen mit Hilfe statistischer Verfahren liegt meist folgendes logische Modell zugrunde. 1. Es wird eine Arbeitshypothese, die *Nullhypothese* H_0 , formuliert, nach der die Unterschiede zwischen den Stichprobenparametern zufällig (Meßfehler, Kleinheit der Stichprobe u. ä.) zustande gekommen sind. Die Grundgesamtheitsparameter sind gleich. Z. B.: H_0 : »Die in einer Untersuchung (Stichprobe) ermittelte größere durchschnittliche Lesefähigkeit von Mädchen gegenüber der von Jungen, gemessen mit einem geeigneten Test, ist zufällig zustande gekommen. In Wirklichkeit (Grundgesamtheit) haben die beiden Gruppen die gleiche durchschnittliche Lesefähigkeit.« 2. Es wird eine weitere Arbeitshypothese, die *Alternativhypothese* H_1 formuliert, die besagt, daß die Unterschiede zwischen den Stichprobenparametern nicht zufällig sind, sondern ihre Ursache in bedeutsamen Mindestunterschieden zwischen den Grundgesamtheitsparametern haben. Z. B.: H_1 : »Die in der Untersuchung ermittelte größere durchschnittliche Lesefähigkeit der Mädchen ist nicht zufällig zustande gekommen, sondern in Wirklichkeit haben die Mädchen einen mindestens 5 Punkte höheren Durchschnittswert im Test als die Jungen.« 3. Mit Hilfe eines statistischen Tests wird eine alternative Entscheidung zwischen H_0 und H_1 herbeigeführt.

Bei der Anwendung dieses Entscheidungsmodells können falsche Entscheidungen auf zwei Arten zustande kommen.

Fehler 1. Art (Risiko α): Die in der Wirklichkeit (Grundgesamtheit) richtige Nullhypothese wird irrtümlich verworfen, und die in Wirklichkeit (Grundgesamtheit) falsche Alternativhypothese wird irrtümlich akzeptiert. Die Wahrscheinlichkeit dieses Fehlers sei α .

Fehler 2. Art (Risiko β): Die in Wirklichkeit falsche Nullhypothese wird irrtümlich akzeptiert, und die in Wirklichkeit richtige Alternativhypothese wird irrtümlich verworfen. Die Wahrscheinlichkeit dieses Fehlers sei β .

Die Funktion eines statistischen Tests besteht nun darin, jeweils α und β zu berechnen, um so eine Entscheidung zwischen H_0 und H_1 mit jeweils bekanntem Risiko zu ermöglichen. Erfolgt die Entscheidung für H_0 , so ist diese mit dem Risiko β behaftet;

erfolgt sie für H_1 , so ist sie mit dem Risiko α behaftet. Welche Risiken α und β jeweils noch toleriert werden können, kann nicht statistisch entschieden werden, sondern muß unter der Berücksichtigung der möglichen Konsequenzen einer falschen Entscheidung diskutiert und festgelegt werden. Dabei ist es prinzipiell unmöglich, bei konstantem Stichprobenumfang α und β gleichzeitig zu verkleinern, jede Verkleinerung eines Risikos zieht eine Vergrößerung des anderen nach sich.

Dieses allgemeine Entscheidungsmodell wird in der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung, da die Voraussetzungen zu seiner Anwendung häufig nicht gegeben sind, zu sogenannten *Signifikanzprüfungen* vereinfacht. Die logischen Schritte dieses Modelles sind:

1. H_0 : Es besteht kein Unterschied zwischen den Grundgesamtheiten; die Unterschiede zwischen den Stichproben sind zufällig zustande gekommen. Z. B. H_0 : »Jungen und Mädchen unterscheiden sich nicht in ihren durchschnittlichen Lesefähigkeiten.«

2. H_1 : Es besteht ein Unterschied zwischen den Grundgesamtheiten; die Unterschiede zwischen den Stichproben können nicht als zufällig zustande gekommen angesehen werden. Z. B. H_1 : »Die durchschnittliche Lesefähigkeit der Mädchen ist tatsächlich größer als die der Jungen.« (H_1 steht hier in einer engen logischen Beziehung zu H_0 .)

3. Mit Hilfe eines sogenannten Signifikanztests wird überprüft, ob H_0 *nicht falsch* ist.

Hinter dieser Formulierung verbirgt sich folgender Sachverhalt. Mit Hilfe einer Signifikanzprüfung wird eine der beiden folgenden Entscheidungen getroffen. a) H_0 wird abgelehnt und damit H_1 akzeptiert. Diese Entscheidung ist mit dem Risiko α behaftet. Und b) H_0 konnte nicht verworfen werden. Im Falle a) ist damit eine eindeutige Entscheidung für H_1 und gegen H_0 mit berechnetem Risiko α möglich; nicht jedoch im Fall b), insbesondere kann in diesem Fall nicht gefolgert werden, daß H_1 mit einem bestimmten Risiko falsch und H_0 richtig wären. Bei der Durchführung von Signifikanzprüfungen wird entweder die angesichts möglicher Konsequenzen einer falschen Entscheidung (irrtümliches Verwerfen von H_0) gerade noch zu tolerierende Irrtumswahrscheinlichkeit α als sogenanntes *Signifikanzniveau* (im Regelfall gilt: $0,001 \leq \alpha \leq 0,1$) vor der Durchführung der statistischen Überprüfung festgelegt; ist dann das tatsächlich erhaltene α kleiner, so wird H_0 verworfen. Oder es wird das Risiko α berechnet, wenn bei dem vorliegenden Stichprobenergebnis H_0 verworfen würde; dieses α wird als Untersuchungsergebnis mitgeteilt, so daß der jeweilige Leser selbst entscheiden kann.

Über die Frage, welche Verfahren der deskriptiven und insbesondere der analytischen Statistik in der empirischen Forschung relevant sind, informieren, in Abhängigkeit von wichtigen Kriterien wie 1. Fragestellung der Untersuchung, 2. Meßniveau, Anzahl und Art der Variablen und 3. Anzahl und Art der zu vergleichenden Stichproben, die gut brauchbaren Übersichten von M. M. Tatsuoka und D. V. Tiedeman, G. Hajek und A. Rausche. Die Anwendung dieser Verfahren muß den entsprechenden Lehrbüchern entnommen werden.

IV. Kennzeichnung häufiger Fehler bei der Anwendung statistischer Verfahren

Die Statistik ist zwar ein unentbehrliches Hilfsmittel der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung, doch wird sie häufig unkritisch eingesetzt. Zwei Bereiche des

unkritischen Gebrauches statistischer Methoden lassen sich voneinander abgrenzen. Der erste Bereich umfaßt solche Fehler, die auf eine ungenügende Kenntnis der statistischen Methodenlehre zurückzuführen sind. Hierzu gehören in der deskriptiven Statistik u. a.: 1. Nichtbeachtung notwendiger Voraussetzungen bei Parameterberechnungen. 2. Unzulässige Interpretationen von Parametern; dies gilt insbesondere für Zusammenhangsparameter, die neben anderen unzulässigen Interpretationen auch häufig fälschlich kausal interpretiert werden. Und im Bereich der analytischen Statistik: 3. Nichtbeachtung der Anwendungsvoraussetzungen statistischer Tests. 4. Die Auswahl der statistischen Verfahren, diese erfolgt häufig unabhängig vom Ziel der Untersuchung. Diesem Vorgehen wird durch den inzwischen in großem Umfang möglichen Einsatz von Computern Vorschub geleistet, da mit deren Hilfe alle nur möglichen Verfahren ohne zeitlichen Aufwand durchgeführt werden können. 5. Sukzessive Anwendung einfacher statistischer Verfahren in den Fällen, in denen ein einzelnes multivariates Verfahren notwendig wäre; z. B. Durchführung einer Folge von t-Tests zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden anstelle einer Varianzanalyse. 6. Falsche Interpretation der Ergebnisse in den Fällen, in denen bei Signifikanzprüfungen H_0 nicht verworfen werden konnte. Dieser Fall wird häufig fälschlich so interpretiert, als ob H_0 durch die Untersuchung bestätigt worden wäre.

Der zweite Bereich umfaßt solche Fälle, in denen außerstatistische Kriterien bedeutsam werden. Hier sind insbesondere die beiden folgenden Sachverhalte zu beachten: 1. In der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung können bei statistischen Entscheidungen überwiegend nur Signifikanzprüfungen durchgeführt werden. Dabei erfolgt die Festlegung des Signifikanzniveaus (Risiko α) meist mit der Zielsetzung, das irrtümliche Verwerfen von H_0 zu erschweren. Ein konsequentes Verfolgen dieses Zieles führt dazu, daß der jeweilige Status quo weit eher erhalten bleibt, als daß Veränderungen möglich sind. Die wissenschaftstheoretischen und die allgemeineren gesellschaftlichen Konsequenzen eines solchen »konservativen Vorgehens« werden häufig nicht hinreichend beachtet. 2. Es wird nicht zwischen statistischer und praktischer Signifikanz, zwischen theoretischer und praktischer Bedeutsamkeit unterschieden. Ein Ergebnis, z. B. »Methode A führt im Durchschnitt zu höheren Punktwerten in einem relevanten Leistungstest als Methode B«, kann durchaus statistisch abgesichert sein, ohne daß es praktisch bedeutsam ist. Die statistisch signifikante Differenz zwischen den Mittelwerten der mit den beiden Methoden erzielten Leistungen sagt weder etwas darüber aus, in welchem Ausmaß sich dennoch die Leistungen von zwei nach den beiden Methoden unterrichteten Gruppen überlappen, noch ermöglicht sie eine hinreichend sichere Prognose der individuellen Leistungen einzelner Gruppenmitglieder. Statistisch signifikante Ergebnisse werden aber häufig so interpretiert, als ob sie uneingeschränkt praktisch bedeutsam seien.

WILLI WOLF

→ Empirie, Entscheidungstheorie.

LITERATUR

- Clauß, G., H. Ebner: Grundlagen der Statistik. Frankfurt a. M., Zürich: Deutsch 1970.
 Fröhlich, W. D., J. Becker: Forschungsstatistik. Bonn: Bouvier 1971. Glass, G. V., I. C. Stanley: Statistical methods in education and psychology. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall 1970. Hájek, G.: Statistische Methoden. In: Groothoff, H.-H., M. Stallmann (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart-Berlin: Kreuz-Verlag 1971, S.

1115–1124. Hays, W. L., R. L. Winkler: Statistics: Probability, inference and decision. Vol. 1.2. New York: Holt, Rinehart and Winston 1970. Lienert, G. A.: Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. 2. Aufl. Meisenheim am Glan: Hain 1973. Menges, G.: Grundriß der Statistik. T. 1.: Theorie. Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag 1968. Rausche, A.: Statistische Tests. In: Arnold, W., H. J. Eysenck, B. Meili: Lexikon der Psychologie. Bd 3. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972, S. 440–456. Ritsert, J., E. Becker: Grundzüge sozialwissenschaftlich-statistischer Argumentation. Opladen: Westdt. Verl. 1971. = Uni-Taschenbücher. Bd 26. Tatsuo, M. M., D. V. Tiedeman: Statistik als ein Aspekt der wissenschaftlichen Methoden in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. T. I. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970, S. 369–442. Sachs, L.: Statistische Auswertungsmethoden. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer 1972. (Ausführliches Literaturverzeichnis) Wolf, W.: Statistik. Bd 1: Deskriptive Statistik. Grundlagen der Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik. Weinheim, Basel: Beltz 1974.

Studentenbewegung

Der Ausdruck »Studentenbewegung« ist zur Bezeichnung der von Studenten getragenen Protestaktionen, hochschul- und innenpolitischen Unruhen und damit verbundenen subkulturellen Ausdrucksformen geläufig geworden, die seit Mitte der fünfziger Jahre dieses Jahrhunderts in den verschiedensten Teilen der Welt mit steigender Häufigkeit, weitreichender Publizität und mehr oder weniger nachhaltigen gesellschaftlichen Auswirkungen zum Vorschein gekommen sind. In der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre spielten Studenten bereits eine aktive Rolle bei politischen Unruhen in Argentinien und Venezuela, in Südkorea, Südvietnam, Indien und Japan, aber auch bei den Liberalisierungsbemühungen in kommunistisch regierten Ländern wie Polen, Ungarn und China. In den sechziger Jahren betraten studentische Protestgruppen, von den USA ausgehend, mit einer bis 1968 steigenden Tendenz zu spektakulären Aktionen die innenpolitische Bühne der westlichen Industrieländer. Der Eindruck eines globalen Phänomens wurde verstärkt durch weitere Studentenunruhen im Ostblock, in lateinamerikanischen Ländern und Japan sowie in einigen der jungen afrikanischen Staaten, durch die Fernwirkung der chinesischen Kulturrevolution und den Prager Frühling mit seinem ernüchternden Ende (Lipset/Altbach).

In den westlichen Industriegesellschaften steht die Studentenbewegung in enger Beziehung zum gesamten kulturrevolutionären »Untergrund« mit seinen vielfältigen, wechselnden Erscheinungsformen von der Beatgeneration bis zu den Hippies und den Kommunen (Hollstein). Sie erscheint als Radikalisierung von *peer groups* einer Jugendrolle. Insofern ist sie Teil einer allgemeinen Entwicklung, die sich in den modernen Industriegesellschaften beobachten läßt: daß die Jugend in einer Reihe wichtiger sozialer Rollen und entsprechender Peer-Gruppen (als Student, Schüler, Lehrling, Freizeitstättenbesucher usw.) politisch initiativ und kulturell produktiv zu werden versucht (Tenbruck; Liebel/Wellendorf; Haug/Maessen; Lüdtke/Grauer). Die Studentenbewegung läßt sich als die rollenspezifische Ausprägung und politische Umsetzung jenes allgemeinen Unbehagens verstehen, das die übertriebene Verlängerung und Kultivierung, wirtschaftliche Ausbeutung und politische Neutralisierung des Jugendalters bei der Jugend dieser Gesellschaften hervorgerufen haben (Berger/Neuhaus; Loch). Eine entscheidende, noch nicht befriedigend beantwortete Frage ist, wes-

halb gerade die Rolle des Studenten, im Unterschied zu den anderen Jugendrollen, das Unbehagen als Protest so radikal zum Ausbruch kommen läßt (Allerbeck).

Von exemplarischer Bedeutung für die Studentenproteste in den westlichen Demokratien wurden die Anfang der sechziger Jahre in den USA von der Bürgerrechtsbewegung entwickelten neuen Formen gewaltloser Demonstration. 1964 begannen in Berkeley die Aktivitäten des »Free Speech Movement« für das Recht der Studenten zu politischer Betätigung auf dem Campus, für »Student Power« bei der Verwaltung der Hochschulen, gegen die Verflechtung der Forschung mit militärischen Interessen und gegen die Benachteiligung schwarzer Studenten, die ihrerseits in radikalen Vereinigungen aktiv wurden. Seit 1965/66 breiteten sich dann die Demonstrationen gegen den Vietnamkrieg aus. Die in diesen Zusammenhängen entstandenen verschiedenen Gruppen der »New Radicals« bzw. »New Left« bringen die Opposition einer intellektuellen Minderheit gegen die Entfremdung des Menschen von seinen ursprünglichen Möglichkeiten durch die kapitalistische, technokratische und bürokratische Struktur der amerikanischen Gesellschaft nicht nur theoretisch zum Ausdruck, sondern auch in praktischen Versuchen zum Aufbau neuer Lebensformen und »Gegenkulturen«, zur Erschließung einer neuen Sensibilität und Kreativität (Kenniston; Jacobs/Landau; Roszak; Marcuse 1973).

In der Bundesrepublik erzeugten Mitte der sechziger Jahre die Hochschulreformbestrebungen und die Große Koalition, die Notstandsgesetze und der Vietnamkrieg das Reizklima für die Einübung studentischer Gruppen in die Ausdrucksformen des Protests. Im Zusammenhang der Unruhen, die der Schah-Besuch und die Erschießung Benno Ohnesorgs hervorriefen, weitete sich die Protestbewegung im Sommer 1967 von der Freien Universität Berlin sehr rasch auf alle Hochschulen in der Bundesrepublik aus (Jacobsen/Dollinger). Von Anfang an war der Protest nicht auf die Kritik an den Hochschulinstitutionen und auf die Veränderung ihrer Machtverhältnisse in Verwaltung, Lehre und Forschung zugunsten der Studenten beschränkt, sondern im Zuge einer grenzenlosen Solidarisierungsbereitschaft auf eine Vielzahl aktueller innen- und außenpolitischer Themen gerichtet, woran er sich immer wieder neu entzündete und fortlaufend bekräftigte (Bergmann u. a.).

Zur Avantgarde dieser »außerparlamentarischen Opposition« wurde der SDS (Der Spiegel 1968, Nr. 26). Die kulturkritische und sozialpsychologische Version des Marxismus mit ihren anarchistischen Tendenzen, die seine Wortführer wirkungsvoll propagierten, war geeignet, den Frustrationen des Massenstudiums und der antiautoritären Stimmung dieser Studentengeneration einen politischen Sinn zu geben, die Reflexionen der »Kritischen Theorie« in den *Abwehrmechanismen* der »Großen Weigerung« praktisch werden zu lassen und die neomarxistische Kulturkritik in die kulturrevolutionäre Utopie von einem neuen Menschen in einer repressionsfreien Gesellschaft zu verwandeln (Marcuse 1969; Dutschke). Aufgrund dieses ideologischen Schemas vermochten die »kritischen Studenten« ihre privaten Probleme in die Themen des Protests zu projizieren und alles als Folge der in der repräsentativen Demokratie herrschenden Klassen- und Unterdrückungsverhältnisse, des bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftssystems oder des amerikanischen Imperialismus zu verstehen. Die globalisierende Perspektive ermöglichte nicht nur die *Identifikation* mit der Arbeiterklasse, sondern auch mit den Befreiungsbewegungen der Dritten Welt, ohne die Privilegien der Studentenrolle und die Gratifikationen der Wohlstandsgesellschaft preisgeben zu müssen.

Mit diesem pseudorevolutionären Selbstverständnis, das der Studentenbewegung ihren Elan und zugleich ihre schweren Täuschungen vermittelte, konnten die Protagonisten des Protests auch die Demonstrations-, Agitations- und Konfrontationstaktiken rechtfertigen, wodurch sie die staatlichen Instanzen zu den Reaktionen zu provozieren suchten, die sie sich wünschten, um ihre gesellschaftskritischen Hypothesen bestätigt zu finden. In solchen symbolischen Handlungen und Erfahrungen sahen sie sich endlich ernstgenommen, konnten sie »die Ergreifung des Wortes« (De Certeau) mit der Ergreifung der Macht verwechseln und die im fragwürdig gewordenen Studium aufgestauten Geltungsbedürfnisse befriedigen, sich als Opfer gewaltsamer Unterdrückung fühlen und zugleich die Lust einer – freilich nur vorübergehenden – *Emanzipation* erleben, in einem neuen Gemeinschaftsgefühl die Kommunikations- und Identitätsdefizite der überholten Studentenrolle kompensieren und neue Spielräume der Selbstdarstellung, aber auch einer in mancher Hinsicht wirkungsvollen Politisierung des öffentlichen Bewußtseins gewinnen (Habermas). Obwohl zunächst nur eine »Rebellion im Wort« (Brunotte), führten die studentischen Provokationen in ihrer Wechselwirkung mit den oft übertrieben harten polizeilichen Gegenmaßnahmen zwangsläufig zu einer Eskalation gewaltsamer Handlungen. Das hatte eine steigende Solidarisierungstendenz unter Studenten, älteren Schülern und Lehrlingen zur Folge, aber auch eine wachsende Isolierung der radikalen Minderheiten, sogar in deren Selbsteinschätzung, von der Gesamtbevölkerung (Scheuch; Kaase).

Das Jahr 1968 brachte auf der internationalen Ebene eine Häufung und einen Höhepunkt studentischer Revolten. Den Märzunruhen in verschiedenen Universitätsstädten West- und Osteuropas, Südamerikas und Ostasiens folgten im April die durch das Attentat auf Rudi Dutschke in vielen Städten der Bundesrepublik und einigen europäischen Hauptstädten ausgelösten Protestkundgebungen mit den Aktionen gegen die Springer-Presse. Gleichzeitig kam es zu dem Aufruhr an der Columbia-Universität in New York und weiteren nordamerikanischen Universitäten. In Frankreich führte die Mairevolte zu einer vorübergehenden starken Solidarität zwischen Studenten und Arbeitern und zu erbitterten Straßenkämpfen mit der Polizei in Paris, Toulon und Lyon. Im Mai und den folgenden Monaten brachen auch in Madrid, Genf, Wien, Rom, Mailand, Belgrad, Ankara, Istanbul, Mexico-City, Montevideo, Buenos Aires Studentenunruhen aus. – Das Jahr 1968 brachte zudem eine ganze Reihe desillusionierender Erfahrungen: die vielerorts brutale Niederschlagung der Aufstände, die Unbeweglichkeit der attackierten Institutionen, die Ablehnung durch die große Mehrheit der politisch relevanten Bevölkerungsgruppen, besonders der Arbeiterschaft, der Wahlsieg de Gaulles bei den Juni-Wahlen in Frankreich, die Besetzung der Tschechoslowakei durch Truppen des Warschauer Paktes, die Kontroversen zwischen den west- und den osteuropäischen Vertretern sozialistischer Jugendgruppen während der Weltjugendfestspiele in Sofia (Spender).

In der Bundesrepublik kündigte sich im Laufe des Jahres 1969 das Ende der *spektakulären Phase* der Studentenbewegung an. Die Neigung der Extremisten des Protests zu einem irrationalen Aktionismus und zur offenen Bejahung und gehäuften Anwendung von Gewalt (Arendt) mußte bei dem besonneneren Teil der Radikalen zur Ernüchterung führen: zur Einsicht in die Hoffnungslosigkeit der scheinrevolutionären Aktivitäten, zu Legitimationsproblemen und damit zu lähmenden ideologischen Auseinandersetzungen, zur Kritik an den gescheiterten Strategien und organisatorischen Versäumnissen (Der Spiegel 1969, Nr. 7). Damit begann die *Diffusionsphase* der Stu-

denzenbewegung, die für sie bis 1973 charakteristisch gewesen ist. Sie ist durch Rückzug und Spaltung, Auflösung und Infiltration bestimmt. Es ist die Phase der Bildung immer neuer Gruppen mit widerstreitenden Dogmen und Autoritätsbindungen, Zielen und Verhaltensmustern. Dabei zeichnen sich im wesentlichen folgende Tendenzen und Alternativen ab: Rückanpassung an die etablierte Ordnung oder fortschreitende Radikalisierung bis hin zur terroristischen Aktion, Rückzug in die Dauerreflexion mit der Gefahr dogmatischer Erstarrung in Richtungskämpfen oder praktische Engagements in sozialpolitischen und sozialpädagogischen Bereichen, Absinken in apolitische Subkulturen zur Befriedigung von Bedürfnissen einer verlängerten Pubertät oder »der lange Marsch durch die Institutionen« (Dutschke), d. h. für den Hochschulbereich das Anstreben der Macht durch langfristige politische Kleinarbeit. Soweit es sich gegenwärtig überblicken läßt, hat diese Phase nicht zu einer Schwächung des Protestpotentials in der Studentenschaft geführt, sondern zu einer Differenzierung und zu einer deutlichen Verbreiterung und Verhärtung der extremen linken Positionen. Man braucht kein Prophet zu sein, um vorauszu sehen, daß der Protest in jeder neu auftretenden kritischen Situation wieder spektakulär und in dem Maße, wie sich Bundesgenossen finden, wirkungsvoller als zuvor zum Ausbruch kommen kann.

Der Ausdruck »Studentenbewegung« unterstellt eine Einheitlichkeit, die international gesehen nicht besteht. Dafür sind die gesellschaftlichen Bedingungen und die Protestinhalte in den westlichen Demokratien und Militärdiktaturen, in den sozialistischen Staaten und den Ländern der Dritten Welt zu verschieden. Selbst in den Industriegesellschaften zeigen die Studentenbewegungen erhebliche Unterschiede. Um sie erklären zu können, hat Touraine eine aufschlußreiche Taxonomie entworfen, die folgende Variablen kombinierbar macht: die archaische oder moderne Universitätsorganisation, der rigide oder flexible Charakter des Institutionensystems, die konzentrierte oder diffuse politische Macht. Die jeweilige gesellschaftliche Konstellation dieser sechs Alternativen ruft in der Studentenbewegung der einzelnen Länder eine charakteristische Paarverbindung der folgenden Prinzipien einer sozialen Bewegung hervor: »die Verteidigung der Eigeninteressen« (Identitätsprinzip), »der Kampf gegen einen sozialen Gegner« (Oppositionsprinzip), »die Bezugnahme auf einen gesellschaftlichen Einsatz« (Totalitätsprinzip).

WERNER LOCH

→ Emanzipation, Institution – Organisation, Kommunikation, Konflikt, Macht – Herrschaft, Materialismus, Sozialisation, Theorie–Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

- Allerbeck, K. R., L. Rosenmayr (Hrsg.): *Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie*. München: Juventa Verl. 1971. Allerbeck, K. R.: Eine sozialstrukturelle Erklärung von Studentenbewegungen in hochentwickelten Industriegesellschaften. In: Allerbeck, K. R., L. Rosenmayr (Hrsg.): *Aufstand der Jugend?* München: Juventa Verl. 1971, S. 179–201. Arendt, H.: *Macht und Gewalt*. München: Piper 1970. Berger, P. L., R. J. Neuhaus: *Protestbewegung und Revolution oder Die Verantwortung der Radikalen*. Frankfurt: Fischer 1971. Brunotte, B.: *Rebellion im Wort*. Frankfurt: dipa-Verl. 1973. Certeau, M. de: *La prise de parole. Pour une nouvelle culture*. Brügge: Desclée de Brouwer 1968. Cohn-Bendit, G., D. Cohn-Bendit: *Linksradikalismus – Gewaltkur gegen die Alterskrankheit des Kommunismus*. Reinbek: Rowohlt 1968. =rororo Taschenbücher. Bd 1156–1157. Dutschke, R.: 3 Aufsätze. In: Bergmann, U. (u. a.): *Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition*. Reinbek: Rowohlt 1968, S.

33–93. = *rororo Taschenbücher*. Bd 1043. *Grauer, G., H. Lüdtkke*: Jugend – Freizeit – »Offene Tür«. Weinheim/Basel: Beltz 1973. *Habermas, J.*: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = *edition suhrkamp*. Bd 354. *Haug, H. J., H. Maessen*: Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt: Fischer Taschenbuchverl. 1972. = *Fischer Taschenbücher*. Bd 1186. *Hollstein, W.*: Der Untergrund. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1969. *Jacobs, P., S. Landau*: Die Neue Linke in den USA. München: Hanser 1969. = *Reihe Hanser*. Bd 20. *Jacobsen, H. A., H. Dollinger*: Die deutschen Studenten. München: Desch 1968. *Kaase, M.*: Die politische Mobilisierung von Studenten in der BRD. In: *Allerbeck, K. R., L. Rosenmayr*: Aufstand der Jugend? München: Juventa Verl. 1971, S. 155–177. *Kenniston, K.*: Young radicals. New York: Harcourt, Brace & World 1968. *Liebel, M., F. Wellendorf*: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = *edition suhrkamp*. Bd 336. *Lipset, S. M., P. G. Altbach* (Hrsg.): Students in revolt. Boston: Houghton Mifflin 1969. *Loch, W.*: Die stationäre Emanzipation. In: *Neidhardt, F.* (u. a.): Jugend im Spektrum der Wissenschaften. München: Juventa Verl. 1970, S. 229–251. *Marcuse, H.*: Versuch über die Befreiung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = *edition suhrkamp*. Bd 329. *Marcuse, H.*: Konterrevolution und Revolte. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. = *edition suhrkamp*. Bd 591. *Roszak, Th.*: Gegenkultur. Düsseldorf, Wien: Econ 1971. *Scheuch, E. K.*: Soziologische Aspekte der Unruhe unter den Studenten. In: *Das Parlament*. Beil.: Aus Politik und Zeitgeschichte. 1968, 36, S. 3–25. *Spender, S.*: Das Jahr der jungen Rebellen. München: Piper 1969. *Touraine, A.*: Die Studentenbewegung: Krise und Konflikt. In: *Touraine*: Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972, S. 92–145. *Tenbruck, F. H.*: Jugend und Gesellschaft. Freiburg: Rombach 1962.

System – Systemtheorie

I. Das Wort System ist seit der Wende des 16. zum 17. Jahrhundert allmählich in die terminologisch fixierte Wissenschaftssprache eingeführt worden im Zusammenhang mit Bemühungen, die Grundlagen und den Aufbau der Einzeldisziplinen (einschließlich Theologie) von dem Problem der Gewißheit des Glaubens an den Glauben unabhängig zu machen. Zunächst wurde daher der Begriff in einem nur äußerlichen oder nur subjektiven Sinne benutzt: als Bezeichnung für den Aufbau eines Buches, für die Ordnung der Darstellung, für einen subjektiven Entwurf, für ein hypothetisches Fundament. Im Zuge der Transzendentalisierung der Erkenntnistheorie bekam der Begriff dann auch die Bedeutung der Form oder eines Mittels der Erkenntnis selbst. In diesem Sinne spricht man noch heute von »analytischem System« im Gegensatz zu konkreten Systemen. In der Soziologie vertritt zum Beispiel Talcott Parsons diesen Systembegriff. Überwiegend hat sich indes in den empirischen Wissenschaften ein anderer Sprachgebrauch durchgesetzt, der den Systembegriff auf die erforschte Wirklichkeit bezieht. Systeme sind danach Ausschnitte der Realität, die nicht nur im Erkenntnisinteresse ausgewählt sind, sondern sich durch ihre Selbstorganisation von ihrer Umwelt unterscheiden.

Dieser realitätsbezogene Systembegriff greift zurück auf eine Tradition, die mit Hilfe der Unterscheidung des Ganzen von seinen Teilen formuliert worden war. Diese Unterscheidung verliert jedoch ihren grundbegrifflichen Status. Sie wird in eine System/Umwelt-Konzeption eingebaut und dadurch relativiert. Identität und Typik eines Systems ergeben sich danach nicht aus der Art, in der seine Teile zum Ganzen zusam-

mengefügt sind. Vielmehr muß schon die Identität des Systems selbst als Beziehung zur Umwelt begriffen werden – und sei es als Ausdifferenzierung oder als Emanzipation. So wird auch der Begriff des Lebens in der Biologie und der Begriff der Identität in der Psychologie auf die Umwelt relationiert, und erst aus der Umweltbeziehung und ihrer Problematik ergeben sich Anforderungen an Typik und Tiefenschärfe interner Differenzierung.

In genauer Parallele dazu hat sich der Begriff der Entwicklung verändert. Er bezeichnet nicht mehr den rein systeminternen (oder im analogen Sinne: weltinternen) Prozeß der Entfaltung des keimhaft im Grunde Angelegten zur vollen Komplexität (= Perfektion), der einen Akt der *creatio ex nihilo* außer sich hat. Vielmehr ergibt Entwicklung sich aufgrund einer Diskontinuität von System und Umwelt infolge eines System-Codes, der eine gegenüber der Umwelt differentielle Verarbeitung von Umweltereignissen im System ermöglicht. Gerade infolge der Abhängigkeit des Systems von der Umwelt (Energieaustausch, Stoffwechsel, Informationsaustausch) ist das System zur Selbststeuerung und Selbstveränderung in der Lage. Dabei ermöglicht die Kenntnis des Code keine Prognose der Systemzustände, die er erzeugt, solange die konditionierende Umwelt (letztlich also Welt schlechthin) nicht prognostizierbar ist.

Diese beiden Trends, Differenzierung und Entwicklung betreffend, machen es systemtheoretisch sinnlos, Ganzes und Teile (bzw. Kollektiv und Individuen) oder Bestand und Wandel (bzw. konservative und progressive Zielsetzungen) abstrakt zu bewerten und einander entgegensetzen. Solche Bewertungen und Kontrastierungen haben durchaus Funktionen für eine binäre Schematisierung von Politik. Die spezifischen Systemfunktionen von Politik lassen denn auch verständlich erscheinen, daß Mißbrauch solcher Dichotomien dort Brauch ist.

II. Die Allgemeine Systemtheorie (vgl. v. Bertalanffy 1971) greift über den Bereich der Sozialwissenschaften weit hinaus in die Mathematik, die Kybernetik, die Maschinentheorie, die Biologie, die Psychologie und andere Disziplinen. Ihre grundlegenden Konzepte haben zusammen mit Begriffen anderer Herkunft hohe Fruchtbarkeit und Integrationskraft auch in den Sozialwissenschaften gezeigt. Wesentliche Theorie-Elemente, die in den üblichen Bestimmungen des Systembegriffs auftauchen oder vorausgesetzt werden, sind:

1. Ein System hat (begrenzt) Zeit zu seiner Selbsterhaltung. Es steht infolge der Differenziertheit seiner Umwelt (die Systembildung erst ermöglicht) und infolge eigener Differenzierung nicht in jedem Moment vor der Alternative, zu sein oder nicht zu sein. Ein System ist mit einer Vielzahl von Umweltzuständen kompatibel, es gibt nicht nur eine mögliche Beziehung zwischen einem Systemzustand und einem Umweltzustand. Dadurch kann ein System auf ausgewählte Umweltereignisse durch interne Prozesse reagieren, denen für Informationsverarbeitung Zeit zur Verfügung steht.

2. Diese Zeit wird im System als Differenz von Struktur und Prozeß organisiert. Als Bedingung dafür, daß Umweltereignisse für das System überhaupt Information werden können, müssen Prämissen der Informationsverarbeitung zeitweilig konstant gehalten werden. Über strukturgebende Prämissen kann der informationsverarbeitende Prozeß dann intern gesteuert werden und die Form von Ketten selektiver Ereignisse annehmen, deren eines die Selektionsleistung anderer voraussetzt (Selektivitätsverstärkung). Die Abhängigkeit von Strukturen schließt nicht aus, daß systeminterne Prozesse auch die Änderung von Strukturen des Systems bewirken können (Lernen).

3. Die Umwelt eines Systems ist stets komplexer als das System selbst, alle Beziehungen des Systems zur Umwelt sind daher bestimmt durch ein Komplexitätsgefälle. Der Begriff der Komplexität wird sehr verschieden, fast immer aber mehrdimensional definiert. Als Mindestes enthält er die Dimensionen der Größe, der Verschiedenartigkeit (Varietät) und der Interdependenz der Elemente. In bezug auf jenes Komplexitätsgefälle kann die Systemtheorie die Identität (bzw. Erhaltung, Erhaltung auf einem bestimmten Anspruchsniveau, Wachstum) als problematisch ansehen und deren Erfordernisse funktional analysieren.

4. Für soziale Systeme (und ebenso für psychische Systeme) kommt hinzu, daß die Selektivität der Strukturen und Prozesse des Systems sinnhaft geordnet sind. Sinn leistet die Simultanpräsentation von Möglichkeit und Wirklichkeit, so daß an allem Wirklichen andere Möglichkeiten und an jedem selektiven Ereignis (einschließlich eigenen Handelns) das Woraus der Selektion mit sichtbar ist. Dadurch wird die Selektion selbst negierbar, korrigierbar, und der relevante, gegenwärtig appräsentierte Zeithorizont des Systems kann ins Unendliche ausgedehnt werden. An diese Überlegungen schließt die systemtheoretische Bestimmung des Begriffs der Gesellschaft an: Die Gesellschaft ist dasjenige Sozialsystem, das Welt und Zeit über Simultanpräsentation sinnhaft konstituiert und als Horizont für intersubjektive Prozesse selektiver Kommunikation verfügbar hält. Durch Simultanpräsentation ist die Komplexität der Umwelt und des eigenen Systems zunächst als unbestimmte (und in der Reflexion als unbestimmbare) gegeben. Unbestimmtes reicht jedoch funktionell aus, um Selektionsbewußtsein zu erzeugen und Selektionsprozesse in Gang zu bringen; es kann überdies provisorisch wie Bestimmtes behandelt werden.

III. Die Systemtheorie ist keine Theorie im strengen, wissenschaftstheoretisch legitimierbaren Sinne des Wortes (was man im übrigen auch für die Wissenschaftstheorie selbst zugeben müßte). Sie ist ein konzeptioneller Bezugsrahmen für die Entwicklung begrifflich integrierbarer Teiltheorien und operationalisierbarer Forschungshypothesen. Die Hauptprobleme logischer Art lassen sich auf die Ungeklärtheit von Grundfragen der Modaltheorie zurückführen, die in der Verwendung von Begriffen wie Möglichkeit, Kontingenz, Selektion, Simultanpräsentation, Problem impliziert sind. Darüber hinaus erfordert eine systemtheoretisch geleitete Hypothesenentwicklung den Einbau von Annahmen über die Wirklichkeit, zum Beispiel über Form und Ausmaß der Differenzierung des Systems, die nicht aus einer allgemeinen Systemtheorie abgeleitet werden und auch keine universelle, sondern eben nur typenspezifische oder gar nur systemspezifische Geltung beanspruchen können. Die Systemtheorie bietet in dieser Form keinen Ausgangspunkt für Deduktionsketten, sondern einen Satz von Beschränkungen für Hypothesenbildung, der so gewählt ist, daß er dem systemtheoretischen Prinzip der Rationalität folgt: durch Reduktion unbestimmter Komplexität die Komplexität der bestimmbareren Möglichkeiten zu steigern. NIKLAS LUHMANN

→ Innovation, Institution – Organisation.

LITERATUR

- Angyal, A.: The structure of wholes. In: Philosophy of Science. 6 (1939), S. 25–37.
 Berrien, F. K.: General and social systems. New Brunswick: Rutgers Univ. Pr. 1968.
 Bertalanffy, L. von: General system theory: Foundations, development, applications.

London: Penguin 1971. Buckley, W.: Sociology and modern systems theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall 1967. Buckley, W. (Hrsg.): Modern systems research for the behavioral scientist. Chicago: Aldine 1968. Diemer, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Meisenheim am Glan: Hain 1968. Habermas, J., N. Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. Jensen, St.: Bildungsplanung als Systemtheorie. Bielefeld: Bertelsmann 1970. Kambartel, F.: »System« und »Begründung« als wissenschaftliche und philosophische Ordnungsbegriffe bei und vor Kant. In: Blühdorn, J., J. Ritter (Hrsg.): Philosophie und Rechtswissenschaft. Frankfurt/M.: Klostermann 1969, S. 99–113. Klir, G. (Hrsg.): Trends in general systems theory. New York: Wiley 1972. Kurzrock, R. (Hrsg.): Systemtheorie. Berlin: Colloquium Verl. 1969. Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. 3. Aufl. Opladen: Westdt. Verl. 1972. Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität. Tübingen: Mohr 1968. Parsons, T.: The social system. Glencoe: Free Pr. 1951. Parsons, T.: An outline of the social system. In: Parsons, T. (u. a.) (Hrsg.): Theories of society. Glencoe: Free Pr. 1961, S. 30–79. Ritschl, O.: System und systematische Methode in der Geschichte des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs und der philosophischen Methodologie. Bonn: Marcus u. Weber 1906.

Theorie-Praxis-Verhältnis

Eine Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses muß heute ihre eigene Theoriehaftigkeit in Rechnung stellen. Nur so läßt sich, möglicherweise, die theoretisch evolierte Diskrepanz von Theorie und Praxis für einen Moment fixieren und in ihrer Genese bzw. Struktur darstellen. Das forsche Thematisieren ohne Berücksichtigung der Verfassung derjenigen Theorie, die sich das Verhältnis vornimmt, trägt nämlich nollens volens zu jener Diskrepanz bei, die das thematisierte Verhältnis aufgrund seiner theoretischen Überwucherung gegenwärtig bis zur Unkenntlichkeit verzerrt. Deshalb ist bei der Bestimmung von »Theorie und Praxis« die Kritik einer bestimmten Theorie erforderlich, die von sich aus ein bezeichnendes Licht auf die Praxis wirft, mit der diese Theorie zusammenhängt.

Es ist für eine Kennzeichnung nicht besonders hilfreich, auf frühere Fassungen des thematisierten Verhältnisses zurückzugreifen. Differenzierungen, Abstufungen und unterschiedliche Bezugfelder von Theorie und Praxis, wie sie in der Philosophiegeschichte weiterhin tradiert werden, entfallen ohnehin angesichts der abstrakten Einheitlichkeit des Problems, wie es heute vorherrscht. Immerhin ist der Stellenwert der Theorie inzwischen ein radikal anderer geworden, so daß eine Erörterung desselben ein wenig Aufschluß über die Ursachen der genannten Diskrepanz geben könnte. Solange Theorie nämlich, wie in der alten und mittelalterlichen Welt, nicht den Anspruch erhob, vorrangig und für Praxis maßgeblich zu sein, regelte sich ihr Verhältnis gleichsam von selbst. Die gängige Lebenspraxis der Menschen hatte die ihr entsprechende Theorie, und aus einer richtigen Theorie folgte die rechte Praxis. »Logik« und »Ethik« waren durch eine sie umfassende, geoffenbarte und kaum verstellte göttliche Weltordnung verbunden. Zwar gab es Irritationen, nicht zuletzt durch die »Theoretiker« selbst, doch galt die treffende Unterscheidung des Göttlichen und des Menschlichen in der Erkenntnis als Gewähr einer Wiederherstellung des »technischen«, »poietischen« und »praktischen« Weltverhältnisses. Das war sowohl der Sinn der griechischen »theoria« als auch der christlichen »contemplatio«: durch die An-

schauung des Göttlichen bzw. des Gottes wurde das erkennende Subjekt in seine Schranken verwiesen und wußte dadurch von selbst, was zu tun sei. Theorie als Kontemplation, als Erkenntnis und Anerkenntnis der menschlichen Grenzen hatte, wo immer sie gelang, unmittelbar praktische Konsequenzen.

Erst in der bürgerlichen Gesellschaft ist das Theorie-Praxis-Verhältnis durch eine ebenso unumgängliche wie verhängnisvolle Verabsolutierung der Theorie zu einem akuten, bislang ungelösten Problem geworden. In diesem Problem kulminieren die Konsequenzen der unbewältigten Aufklärung: der menschliche Verstand, der sich anschickte, die verrotteten Überbleibsel der göttlichen Weltordnung beiseitezuschaffen und eine neue Welt »auf den Gedanken zu bauen« (Hegel), war offensichtlich schlecht gerüstet. Die zunächst enzyklopädische, dann systematische Erfassung des Wirklichen, zum Zwecke einer »Verwirklichung der Vernunft« unternommen, blieb auf halbem Wege stecken und hinterließ eine Desorientierung der Lebenspraxis, wie sie bis dahin unbekannt war. Der Auseinanderfall von »Logik« und »Ethik«, von »schlüssiger Theorie«, die aufs Ganze geht, und von überkommenen, kümmerlichen Lebensregeln, die in ihrer Partikularität sowohl borniert als auch sektiererisch sind, ist dafür ebenso ein Indiz wie die Entmachtung des Subjekts, das über Erkenntnis zur Macht will, bzw. wie die Entwirklichung des Objektiven, die diesem Willen zur Macht eine unerbittliche Antwort erteilt. Der »Tod Gottes« (Nietzsche) ist nur ein anderes Wort für die längst als Verhängnis erfahrbare Schrankenlosigkeit der Theorie, die in einem Abstraktionsprozeß ohnegleichen alle Bereiche der menschlichen Produktivität überzieht und wegen des uneinlösbaren Anspruchs einer ausschließlichen Maßgeblichkeit das pure Gegenteil ihrer Absicht bewirkt: statt der Aneignung des Gegebenen dessen Entfremdung, statt der Verwirklichung der Vernunft deren Spaltung, statt der Anleitung der Praxis eine Verkümmern der Praxis zur reflexionslosen Verhaltenstechnik.

Im Zuge der fortschreitenden Entgöttlichung der Welt, die sich die bürgerliche Wissenschaft immer noch hoch anrechnet, konnte sich das »Individuum«, das erkennend Macht über seine Welt beansprucht, nur kurz in der Mitte halten. Diese Weltmittelpunktbehauptung hat sich durch weitgehende Verallgemeinerung selbst ad absurdum geführt, ohne daß die Menschen mit dieser Tatsache einer Gesellschaft aus lauter denkenden »Mittelpunkten«, die gegeneinander gleichgültig bleiben, schon wirklich zu Rande kämen. Jedenfalls muß heute – nach dem »Tode Gottes« – auch das »Ende des Individuums« konstatiert werden und damit das Aufhören der letzten »quasi-automatischen« Verbindung von Theorie und Praxis. Im Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft als eines objektiven Systems der Bedürfnisse isolierter Subjekte ist Praxis gescheitert: weder die gemeinsame Aneignung der Natur noch die Befreiung zu einem gesellschaftlichen Umgang auf Gegenseitigkeit ist im Sinne der Verwirklichung der Vernunft gelungen. Nach der Suspendierung der letzten Restbestände vorbürgerlicher Praxis durch Abstraktion scheint sich eine für die spätbürgerliche Gesellschaft ausweglose Alternative zwischen einer praxislosen Theorie und einer theorielosen Praxis abzuzeichnen: auf der einen Seite bestenfalls eine »kritische Theorie«, die die Unmöglichkeit von Praxis theoretisch festhält, auf der anderen Seite höchstens eine »umwälzende Praxis«, die ihre Konstituentien theoretisch definiert und ihren Wahncharakter durch permanente Veränderung zu verbergen trachtet. Beide Seiten reagieren immerhin auf eine historische und soziale »Entwicklung« ohnegleichen (die dabei ist, Geschichte und Gesellschaft in einem abstrakten Verwertungsprozeß stillzustellen bzw. aufzulösen), ohne dieser auf Totalität dringenden Entwicklung in der Tat stand-

halten zu können. Dazwischen jedoch gibt es viele Varianten des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die lediglich ihr ohnmächtiger und weithin unbewußter Ausdruck sind.

Am Beispiel der Pädagogik respektive der Erziehungswissenschaft läßt sich das demonstrieren. Es beginnt auch hier wie in anderen Praxisbereichen, die, von einem bestimmten geschichtlichen Moment an, der Theoretisierung bedürftig werden, mit der naiven Behauptung, daß Theorie und Praxis eine Einheit bilden. Die Erziehungspraxis regele sich durch den traditionsbestimmten Umgang durchweg von selbst und verlange nur nach einem »Philosophieren in der Erziehungssituation«. Diese Philosophie der Erziehung (wegen ihrer Orientierung an herkömmlichen Normen später auch »normative Pädagogik« genannt) fördert trotz ihrer restaurativen Absicht Erkenntnisse zu Tage, die einen Erkenntnisfortschritt erforderlich werden lassen. Pädagogik bleibt zwar »Einheit« von Theorie und Praxis, versteht sich aber nun als »Theorie einer Praxis für eine Praxis«. Die sogenannte Erziehungswirklichkeit bekommt auf der Erscheinungsebene bedrohliche Züge. Gegen die Übermacht der gesellschaftlichen Kräfte wird die »Verantwortung des Erziehers« mobilisiert und als Ziel der erzieherischen Bemühungen der Ausgleich zwischen dem »recht verstandenen Wohl des Kindes« und den »Bildungsgütern« zitiert. Dabei bleibt Theorie als praxisabhängige Größe vergleichsweise unscharf und metaphorisch. Diese »geisteswissenschaftliche Pädagogik«, der hermeneutischen Lebensphilosophie verpflichtet, fällt bald unter das Verdikt der Unwissenschaftlichkeit und wird (weniger durch eine empirisch-pädagogische Forschung als) durch die Wissenschaftstheorie der verschiedenen Spielarten des »Positivismus« abgelöst. Zum erstenmal kollidiert die pädagogische Praxis mit der authentischen bürgerlichen Wissenschaft, die sich in einer Methode begründet weiß und immer erst nachträglich auf die Wirklichkeit bezieht. Seitdem spricht man eher von Erziehungswissenschaft als von Pädagogik. Praxis ist, so betrachtet, ein Anwendungsfeld von Theorien und wird dadurch prinzipiell zweitrangig. Das traditionelle Verhältnis von Theorie und Praxis unterliegt einer völligen Verkehrung. Zwar hält der »Kritische Rationalismus« verbal an der These fest, daß Theorien ihre Korrektur an der Wirklichkeit erfahren, doch wirkt sich das praktisch umgekehrt aus, insofern die Theorien die Wirklichkeit korrigieren, sei es durch unbemerkte Voreingenommenheiten der Erfahrung, sei es durch nachträgliche Deformationen im Sinne einer »self-fulfilling prophecy«. Hier schlägt die Schrankenlosigkeit der Theorie durch: Praxis kommt in dieser Wissenschaft nur noch als Widerstand bzw. Anlaß für technokratische Entwürfe vor, deren konsequente Realisierung jedoch schon nicht mehr interessant ist. Gegen ein solches Konglomerat wahnhafter Einfälle und steckengebliebener Veränderungen ohne Sinn und Verstand, das im Gefolge eines reflexionslosen Positivismus auftaucht, richtet sich schließlich eine »kritische Theorie der Erziehung«, die bewußt an geisteswissenschaftliche bzw. erziehungsphilosophische Konzepte anknüpft, ohne deren Naivität noch teilen zu können. Die »Einheit von Theorie und Praxis« ist sichtlich zerbrochen. Die längst unfruchtbare Kontroverse zwischen Theoretikern und Praktikern der Erziehung dient nur noch zum Anstoß für eine Revision der gescheiterten pädagogischen Absichten und für eine Reflexion der Erkenntnisinteressen, die den verschiedenen Theorieansätzen zugrundeliegen. Mehr aber als die Feststellung mächtiger Sozialisationsmechanismen, die über die Köpfe der Pädagogen hinweg sich durchsetzen, emanzipatorische Erziehungsvorhaben lahmlegen und abstrakte Gesetzmäßigkeiten der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung signalisieren, läßt sich nicht

treffen. »Kritische Theorie« als Positivismuskritik vermag Praxis als Wahn zu entlarven, zu ihrer Neuorientierung reicht sie nicht aus.

Es ist auffallend, daß der Erziehungsbereich diese Entwicklung mit geraumer Verspätung durchmacht (vermutlich setzt er wegen seiner Trägheit der Anwendung des Organisationsprinzips der bürgerlichen Gesellschaft prinzipiellen Widerstand entgegen) und daß stellenweise noch immer der Übergang von der »Geisteswissenschaft« zur »Empirie« das Hauptproblem ist, während andernorts die Alternative zwischen praxisloser Theorie und theorieloser Praxis längst an dem Punkt ist, an dem beide Seiten bloße Auswirkungen jenes realen gesellschaftlichen Abstraktionsvorganges zu werden drohen, der seine Struktur und Genese systematisch verschleiert. Als solche Auswirkungen wären Theorie und Praxis gleichermaßen abstrakt. Ihre Alternative bliebe ein Schein und würde in Korrespondenz zur Spaltung der gesellschaftlichen Vernunft einen kollektiven Wahnsinn dokumentieren, der als Versuch eines Auswegs (wie neuerdings die Schizophrenie des einzelnen) zwar verständlich wäre, aber faktisch doch nur einer totalen Zementierung der Ausweglosigkeit gleichkäme.

Angesichts dieser bedrohlichen Situation, in der Theorie trotz gegenteiliger Versicherungen jegliche kritische Kompetenz und Praxis trotz lautstarker Selbstermutigungen die Möglichkeit zur wirklichen Veränderung verlieren müßte, sollte klar werden, daß der Prozeß der Verwissenschaftlichung und seine Voraussetzungen in Gesellschaft und Geschichte irreversibel sind, daß also hinter die Tatsache der »abstrakten bürgerlichen Weltrevolution« nicht zurückgegangen werden kann. Niemand hat das so deutlich gemacht wie Karl Marx: nur eine zulängliche Kritik an Theorie und Praxis der Bourgeoisie und ihres kapitalistischen Organisationsprinzips reicht aus, das verkehrte Theorie-Praxis-Verhältnis noch einmal umzukehren. So betrachtet, ist einzig Kritik konservativ. Auf der anderen Seite versucht Theorie gegenwärtig durch eine innere Differenzierung eine neue Qualität zu gewinnen, damit sie in ihrer Kritik der Abstraktion nicht selbst abstrakt wird. Ehe Theorie wieder Praxismoment sein kann, muß jene traditionelle, quasi-naive Exzentrizität des erkennenden und handelnden Menschen im Durchgang durch eine Unendlichkeit abstrakter Bestimmungen wiederholt werden. Das kann nur, wie Marx klar macht, durch *Konkretion* gelingen, durch eine materielle und historische Zurückführung der scheinbar schrankenlosen Theorie auf die herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen und deren geschichtliche Struktur. Dabei ist die ideologiekritische Entlarvung, obwohl unvermeidlich, gewiß nur ein Anfang. Wenn man nämlich in Rechnung stellt, daß eine solche Erkenntnisvorschrift auch für die Kritik selbst gilt, daß die Bedingung der Möglichkeit historisch-materialistischer Analyse selbst längst ein Problem ist, dann kann man abschätzen, welche theoretische Anstrengung, welche Arbeit des Begriffs zu leisten ist, um die Diskrepanz von Theorie und Praxis praktisch zu verringern, statt sie weiterhin theoretisch zu vergrößern.

DIETMAR KAMPER

→ Dialektik, Dialektische Pädagogik, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Kritische Theorie, Sozialisation, Wissenschaftstheorie.

LITERATUR

Benner, D.: Theorie und Praxis. Systemtheoretische Betrachtungen zu Hegel und Marx. Wien, München: Oldenburg 1966. = Überlieferung und Aufgabe. Bd 4. Dah-

mer, I.: Theorie und Praxis. In: Dahmer, J., W. Klafki (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim: Beltz 1968, S. 35–80. Gramsci, A.: Philosophie der Praxis. Frankfurt: S. Fischer 1967. Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 623. Henrich, D. (Hrsg.): Über Theorie und Praxis (Kant, Gentz, Rehberg). Frankfurt: Suhrkamp 1967. Klüver, J. (u. a.) (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Stuttgart: Frommann – Holzboog 1972. Riedel, M.: Hegel und Marx. Die Neubestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis. In: Kaltenbrunner, G. K. (Hrsg.): Hegel und die Folgen. Freiburg: Rombach 1970. = Sammlung Rombach. N. F. Bd 7. Ritter, J.: Die Lehre vom Ursprung und Sinn der Theorie bei Aristoteles. In: Ritter, J.: Metaphysik und Politik. Frankfurt: Suhrkamp 1969. Sandkühler, H. J.: Praxis und Geschichtsbewußtsein. Frankfurt: Suhrkamp 1973. = edition suhrkamp. Bd 529. Theunissen, M.: Die Verwirklichung der Vernunft. Zur Theorie-Praxis-Diskussion im Anschluß an Hegel. Tübingen: Mohr 1970. = Philosophische Rundschau. Beih. 6.

Transfer

Transfer (engl.) ist gleichbedeutend mit den deutschen Termini Übungs- oder Lernübertragung. Gemeinsam ist den verschiedenen Definitionen, daß Transfer sich auf den Einfluß von früher Erlerntem auf nachfolgendes Lernen bezieht. Spätere Lernvorgänge werden von früheren hemmend (negativer Transfer), fördernd (positiver Transfer) oder überhaupt nicht (Null-Transfer) beeinflusst. Es liegt auf der Hand, daß die Frage, wie maximale positive Transfereffekte zu sichern sind, in einer Zeit, die an die Informationsverarbeitungsfähigkeiten des einzelnen große Ansprüche stellt, immer drängender wird. Dieses Problem ist so umfassend, daß es leicht in eine allgemeine Darstellung menschlichen Lernens hineinführt. Die Geschichte der wissenschaftlichen Analyse des Transferproblems zeigt einen Trend von horizontalem zu vertikalem Transfer: während zunächst eher Einflüsse von Fach zu Fach (Latein, Mathematik als andere Fachleistungen fördernd) oder von Schul- auf Lebenssituationen thematisiert wurden, treten – vor allem in neueren Curriculumentwicklungen – Fragen des Transfers innerhalb eines Lernbereichs, von einfacheren zu komplexeren Niveaus erlernter Fähigkeiten, zunehmend in den Vordergrund. Ein zweiter Trend kann in einer zunehmenden Betonung organismischer Faktoren (Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten, Einstellungen, kognitive Strukturen etc.) gegenüber Aufgabenfaktoren (Ähnlichkeit der Lernaufgaben etc.) gesehen werden.

Erklärungsansätze

Thorndike (1923) hat mit einer Reihe empirischer Untersuchungen die in den Thesen einer »formalen« Bildung enthaltene Erwartung umfassender Transferwirkungen (bestimmter Fächer wie Latein, Mathematik), die quasi bedingungslos eintreten sollten, erschüttert. Positiver Transfer erscheint nach seinen Befunden nur möglich, wenn zwei Lernsituationen *identische Elemente* enthalten, wobei Element – im Einklang mit der damals vorherrschenden Begriffsbildung – als Reiz-Reaktions-Verbindung verstanden wird. Die Probleme dieses Erklärungsansatzes liegen – ähnlich wie bei anderen Anwendungen des Reiz-Reaktions-Konzepts, z. B. in der Verhaltenstherapie – in der Beliebigkeit dessen, was unter Reiz bzw. Reaktion verstanden werden soll. Ein anderer Ansatz, der von Osgood im Modell des »transfer surface« (1949) formalisiert wurde, be-

zieht sich auf Reiz- bzw. Reaktionsgeneralisierung als transferbewirkende Mechanismen. Die entscheidende Schwächung von Erklärungsversuchen auf der Basis des Reiz-Reaktionsmodells geschah durch die allmähliche Entwicklung komplexerer Modelle psychischer Strukturen und Prozesse (Hunt 1961; Miller u. a. 1960), welche die Integration einzelner Reize und Reaktionen in umfassenderen Orientierungen, Handlungsschemata, Strategien o. ä. ausdrücken. Entsprechend gewinnen Erklärungen an Bedeutung, die Lernübertragung als Folge von Organisationsprozessen (der aufgenommenen Information) verstehen (Bergius 1964).

Transferfördernder Unterricht

Antworten auf die Frage, in welcher Weise größtmögliche Übertragungswirkungen gesichert werden – was gleichbedeutend mit der Frage nach der optimalen Entfaltung menschlicher Fähigkeiten ist –, sind in zwei Richtungen zu suchen: a) in der Auswahl und Anordnung von Lernaufgaben; b) in der Gestaltung der Unterrichtsvorgänge.

Für viele Fächer bzw. Unterrichtsbereiche läßt sich der Kenntnisbestand nach Graden zunehmender Abstraktheit und Allgemeinheit (z. B. spezifische Kenntnisse, Begriffe versch. Ordnung, Gesetze, Theorien) in einer »Struktur des Wissens« anordnen. Ähnliches gilt für das gegenstandsspezifische, aber auch mehrere Disziplinen übergreifende Inventar an Fähigkeiten bzw. Methoden, das sich nach zunehmender Komplexität ordnen läßt (Lernhierarchie, Gagné 1971). Je luzider die Strukturierung des Wissens und die Herausarbeitung der spezifischen oder allgemeinen Fähigkeiten der Informationsverarbeitung gelingen, um so günstiger sind die Voraussetzungen für positiven Transfer, da jede Strukturierung impliziert, daß Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Lerninhalten erkannt und betont werden. Aus diesen Strukturen folgt nicht unmittelbar die Anordnung der Lerninhalte im Unterricht, vielmehr ist über diese nach einer lernpsychologischen Analyse zu entscheiden, welche die Prinzipien zunehmender Differenzierung und integrativer Synthese (Ausubel 1963) sowie den Grad an Konkretheit/Abstraktheit beachtet. Im Unterrichtsprozeß selbst kommt es darauf an, daß das Lernziel »Transfer« durch umschreibbare Lerngelegenheiten repräsentiert ist. Der älteren Doktrin von »formaler Bildung« fehlte eben diese Einsicht, daß Lernübertragung sich nicht automatisch einstellt, sondern gezielt vorbereitet werden muß, indem man die übertragungsfähigen Momente der einzelnen Lerninhalte und ihre Beziehungen untereinander hervorhebt und in Unterrichtserfahrungen repräsentiert. Diese Hervorhebung geschieht etwa durch eine Einführung in die Lernaufgabe (advance organizing, Ausubel 1963), in der die wesentlichen Begriffe und Zusammenhänge dargestellt werden, in die sich viele der nachfolgend darzustellenden Einzelheiten einordnen lassen. Begriffe und Regeln sollten mit einer ausreichenden, repräsentativen Anzahl von Beispielen, Fällen oder Anwendungen eingeführt und möglichst auch über typische Fehler oder negative Fälle abgegrenzt werden. Einer auf selbständiges Fragen, Ordnen von Erfahrungen und Problemlösen gerichteten Lernhaltung kommt natürlich zentrale Bedeutung zu. Diese Haltung wird in Unterrichtserfahrungen »entdeckenden Lernens« besonders gefördert. Sofern es um die selbständige Entwicklung von Regeln, Verallgemeinerungen etc. durch den Schüler geht, scheint wichtig zu sein, daß eine ausreichende Phase konkreter Anwendungen und Erfahrungen vorausgeht (Gefahr des »Verbalismus«), ehe über eventuell anschauungsbezogene Darstellungen die sprachlich-symbolische Fassung und Formalisierung erreicht wird. Zweifellos gewinnt die Konsolidierung von Verfahren der Informationsverarbeitung

in sprachlicher oder anderer Symbolisierung zunehmend Bedeutung für Lernübertragung, sobald das kognitive Niveau formaler Operationen (Piaget) erreicht ist.

HELMUT SKOWRONEK

→Curriculum – Didaktik, Lernen, Methode, Unterricht.

LITERATUR

Ausubel, P.: The psychology of meaningful verbal learning; an introduction to school learning. New York: Grune 1963. Ausubel, P., D. Fitzgerald: Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning. In: Journal of Educational Psychology. 53 (1962) 1, S. 243–249. Bergius, R.: Übungsübertragung und Problemlösen: In: Bergius, R. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. Halbbd 2: Lernen und Denken. Göttingen: Hogrefe 1964, S. 284–325. = Handbuch der Psychologie. Bd 1. Ellis, C.: The transfer of learning. New York: MacMillan 1965. Ferguson, G. A.: On transfer and the abilities of man. In: Canadian Journal of Psychology. 10 (1956), S. 121–131. Gagné, R. M.: The conditions of learning. 2. ed. New York: Holt 1971. Grose, R. F., C. Birney (Hrsg.): Transfer of learning. Princeton: Van Nostrand 1963. Harlow, F.: The formation of learning sets. In: Psychological Review. 56 (1949), S. 51–65. Hunt, J. M.: Intelligence and experience. New York: Ronald 1961. Klausmeier, H. J.: Transfer of learning. In: Ebel, R. L. (Hrsg.): Encyclopedia of educational research. 4. ed. London: MacMillan 1969, S. 1483–1493. Miller, G. A.: Plans and the structure of behavior. New York: Holt 1960. Morrisett, L., C. I. Hovland: A comparison of three varieties of training in human problem solving. In: Journal of Experimental Psychology. 58 (1959), S. 52–55. Osgood, Ch. E.: The similarity paradox in human learning: A resolution. In: Psychological Review. 56 (1949), S. 132–143. Schultz, W.: Problem solving behavior and transfer. In: Harvard Educational Review. 30 (1960) 1, S. 61–77. Schwab, J. J.: Structure of the disciplines: meanings and significances. In: Ford, G. W., L. Pugno: The structure of knowledge and the curriculum. Chicago: Rand McNally 1964, S. 1–30. Stolurow, L. M.: Psychological and educational factors in transfer of training: Section 1. Final Report. Training Research Laboratory. Urbana, Ill. 1966.

Unterricht

Ob Unterricht als Kommunikation aufgefaßt wird (z. B. Lenzen) oder als Lernen (z. B. Roth) oder Sozialisation (z. B. Rolff) – immer gilt, daß die Veränderung der Verhaltensdispositionen, die Menschen an Menschen damit bewirken oder zumindest bewirken wollen, nur in dem Ausmaß der Anpassung an historisch überholbare Ordnungen dienen oder Emanzipation von unbefragten Geltungsansprüchen mit dem Ziel allseitiger Entfaltung in einer Gesellschaft der Freien, Gleichen, brüderlich Verbundenen ermöglichen sollen, indem die Träger des Unterrichts dies als in ihrem Interesse liegend ansehen.

Der unterrichtliche Kommunikations-, Lern- und Sozialisationsprozeß ist dabei so symmetrisch oder asymmetrisch wie die Gesellschaft, in der er stattfindet, und wie die unmittelbar am Unterricht Beteiligten es zulassen: allen Teilnehmern am Unterricht Einflußnahme auf den Unterrichtsprozeß eröffnend oder Macht einsetzend, damit die unterrichtliche Kommunikation analog zum Befehlsempfang verläuft (vgl. dazu z. B. Schäfer).

I. Begriff Unterricht

Vor anderen Kommunikations-, Lern- und Sozialisationsprozessen unterscheidet sich Unterricht zunächst durch seine pädagogische *Intentionalität*. Unterricht zielt absichtsvoll nicht unmittelbar auf die Lösung eines Sachproblems ab, sondern auf die Veränderung von Menschen, bezogen auf eine Vorstellung von wünschenswerter Bildung (Klafki; Heydorn) oder wenigstens von einer auf einen Erfahrungsbereich beschränkten, wünschenswerten Verhaltensdisposition.

Auch gelegentlichen oder un stetigen Einwirkungen auf Lernprozesse können pädagogische Intentionen zugrunde liegen, aber im Unterricht tritt das Moment der *Planmäßigkeit* hinzu: Wer unterrichtet, macht sein Einwirken nicht von zufälligen Lernanlässen abhängig; er verläßt mit seinen Schülern den Lebenszusammenhang, in dem die Probleme auftauchen, um anhand gewissermaßen arrangierter Lernanlässe (vgl. z. B. Hiller) zu vermitteln, was er im Lebenszusammenhang nicht mehr, nicht allen, nicht vollständig vermitteln zu können glaubt.

Wo Unterricht zum gesellschaftlichen Bedürfnis wird, muß er immer wieder und an mehreren Orten zugleich gesichert werden; das geschieht durch *Institutionalisierung* in Schulen und Hochschulen: Schule ist die gängigste Bezeichnung für eine Einrichtung, die relativ unabhängig vom Wechsel der Lehrenden und Lernenden Unterricht organisiert (vgl. z. B. Holstein), was nicht ausschließt, daß außerunterrichtliche intentionale und funktionale Wirkungen in der Schule große Bedeutung gewinnen können, besonders in Internats- und Ganztagschulen.

Die Einflußnahme auf intentionale, planmäßige, institutionalisierte Lehr-Lernprozesse ist auf die Dauer nur mit Hilfe ausgebildeter, haupt- oder nebenberuflich tätiger Fachleute möglich. Mit der Forderung nach *Professionalisierung* der für den Unterricht verantwortlichen Lehrer wird allerdings heute mehr gemeint: akademisch gebildete, zum selbständigen Handeln im Berufsfeld befähigte, berufsständisch organisierte, eigene Fortbildungseinrichtungen unterhaltende Fachleute für Unterricht, die in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung die Interessen ihrer Klientel, der Schüler, auch gegenüber der Schuladministration wahrzunehmen versuchen.

II. Bedingungen des Unterrichts

Daß die erziehungswissenschaftliche, insbesondere die didaktische Analyse des Unterrichts über der Untersuchung der Planungs- und Realisationsprozesse die Kritik der Bedingungen vernachlässigt habe, unter denen Unterricht zu dem geworden ist, was die immanente Analyse ergibt, ist der Vorwurf vor allem materialistischer Kritik an den Unterrichtswissenschaften (z. B. Huisken). Auch von anderen Positionen aus wird mit Recht auf die *vorgängige und begleitende Sozialisation* der Schüler hingewiesen – vgl. den Gutachtenband Begabung und Lernen –, deren ökonomische Ursachen nicht durch den guten Willen in einer noch immer mittelständisch geprägten Schule zu kompensieren sind. Diese Schule setzt durch ihre Rekrutierungspraxis, durch Lehrplan und materielle Ausstattung, Notengebung und Schulaufsicht derart eingrenzende *institutionelle Bedingungen*, daß der heroische Entschluß einzelner Lehrer, auch gegen die Ungunst der Verhältnisse einen Unterricht zu organisieren, der Benachteiligungen ausgleicht und Kräfte der Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung freisetzt (Schwartz; von Hentig), in Gefahr gerät, zur Realität verschleiern den Rechtfertigungs-ideologie zu werden oder zu persönlichem Scheitern zu führen.

Die Einbeziehung der Bedingungen des Unterrichts in die Reflexion über ihn ist des-

halb zum Kern der Forderung nach einem berufsfeldbezogenen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundstudium aller Lehrer geworden (vgl. z. B. Schulz; Hoffmann u. a.: Grundzüge einer integrierten Lehrerbildung und Konsequenzen für die Gestaltung der ersten Staatsprüfung für die Lehrämter; Zeitschrift Die Deutsche Schule, 65 [1973] 7/8).

So reflektiert Didaktik in zunehmendem Maße vom Unterrichtsprozeß auf dessen gesellschaftliche Bedingungen – wobei die Fachdidaktik einen Nachholbedarf hat –, die Schulpädagogik von den (institutionellen) Bedingungen auf den Unterricht. Aber auch diese Tendenz der wissenschaftlichen Diskussion hat sich bereits verdiente Kritik aus dem eigenen Lager gefallen lassen müssen. Ihr wird vorgeworfen, über der Diskussion der Unterricht determinierenden Faktoren die verbleibenden Möglichkeiten unerörtert zu lassen, die auch in diesem Bereich gesellschaftlichen Wirkens, im Unterricht, eine – sicher begrenzte – Hilfe unter emanzipatorischem Aspekt zulassen (vgl. z. B. Mollenhauer).

III. Strukturmomente des Unterrichts

Die zunehmende Bedeutung des Unterrichts in einer Gesellschaft, in der die Befähigung zu sozialem Leben – zu qualifizierter gesellschaftlicher Arbeit wie zur Teilnahme an dem auf dieser Arbeit beruhenden, auf sie zurückwirkenden sozialen und im engeren Sinne politischen Leben – an Unterricht geknüpft ist, und zwar an mehrmals im Leben wieder aufgenommenen Unterricht, hat vielfältige Unterrichtsformen entstehen lassen. So unterrichten ein oder mehrere Lehrer Schülergruppen von unterschiedlichster Größe. Als Träger des Unterrichts treten neben dem Staat wirtschaftliche und – abnehmend – konfessionelle Träger auf, aber auch Elternvereinigungen, Berufsverbände, öffentlich rechtliche Rundfunkanstalten. Längst gibt es nicht mehr nur Unterricht mit unmittelbarem Kontakt der Beteiligten: Funk- und Fernsehrer wenden sich an ein anonymes Lernpublikum, Lernende kommunizieren mit einem in Lehrprogrammen objektivierten Lehrerteam, mit allen Problemen, die eine technisch vielfältigte Asymmetrie der unterrichtlichen Kommunikation mit sich bringt (Peters). Immer aber geht es im Unterricht um absichtsvoll verfolgte *Lehrziele* (LZ), seien sie nun von den Lehrenden, den Lernenden, von beiden Gruppen gemeinsam gesetzt oder beiden vom Träger unbeeinflussbar vorgeschrieben: Indizien für Anpassungsdruck bzw. emanzipatorische Relevanz des Unterrichts. Die LZ beziehen sich als Handlungsziele auf angenommene oder erhobene *Ausgangslagen* (AL), und in dem Maße, in dem sie dabei die AL benachteiligter Gruppen bevorzugt berücksichtigen, zeigt sich die ausgleichende oder auslesende Funktion von Unterricht und Schule in der Gesellschaft. Die Einflußnahme des Unterrichts auf den Kommunikations-, Lern-, Sozialisationsprozeß sollten sich als Lernhilfen legitimieren können, als *Vermittlungsvariablen* (VV) zwischen AL und LZ. Auch die Verwendung der VV, bei der einmal der Zweck jedes Mittel heiligt oder im anderen Fall die Anbindung aller Entscheidungen an das LZ nicht nur kompetenter, sondern auch autonomer und solidarischer Mitbürger (Schulz) versucht wird, erlaubt Rückschlüsse auf die unter Umständen verschleierte Funktion, die Unterricht, auf die Struktur der Gesellschaft bezogen, hat. Dies gilt auch für die *Erfolgskontrolle* (EK), die als Selbstkontrolle der am Unterricht Beteiligten den Lern-Lehrerfolg sichern helfen, aber auch als von außen durchgesetzter Anpassungsdruck kanalisieren oder freisetzen kann, je nach der hierarchischen Struktur der Schule und nach den LZ der Schulträger.

Zwischen diesen Strukturmomenten besteht ein Interdependenzverhältnis (Heimann), was nicht bedeutet, daß es sich um gleichartige Wechselbeziehungen handelt (Klafki).

1. *Lehrziele (LZ)*: Die LZ des Unterrichts werden auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen formuliert. Das Grundgesetz der BRD und die Schulgesetze der Bundesländer enthalten Leitgedanken eines praktischen *Minimalkonsens* der Gesellschaft; die Rahmenpläne der Ministerien, Reformpläne von Curriculum-Projektgruppen, konkrete Curricula im Medienverbund, wie sie von kommerziellen Lehrmedienherstellern, Bildstellen und Rundfunkstationen angeboten werden, Stellungnahmen von Parteien und Verbänden bestimmen die Entscheidungen der Lehrerteams in den Schulen, der Lehrer, Schüler, Eltern einer Klasse je nach der Herrschaftsstruktur und ihrer Interpretation. Fragen der *Legitimation* der LZ in Verantwortung für die Lernenden, angesichts des Standes wissenschaftlicher Diskussion, gegenüber dem Schulträger, Fragen der *Konsistenz* zwischen Zielsetzungen auf verschiedenen Planungsebenen und der *Operationalisierbarkeit* der LZ als Handlungsziele werden entsprechend den Machtverhältnissen und unter sozial kanalisierter Beteiligung von Wissenschaft und Alltagspraxis beantwortet.

Dabei lassen sich die Zielsetzungen als Verbindung von ausgewählten Ausschnitten aus der – zunehmend wissenschaftlich vorstrukturierten – Erfahrung auffassen (Thematik; Inhaltlichkeit), bei deren Aneignung sich die Disposition der lernenden Subjekte (Intentionalität; Funktionalität) verändern soll (Heimann), die in den LZ zusammengedacht werden müssen (Klafki), wie es neuerdings in didaktischen Matrices versucht wird (z. B. Lenzen). Die verschiedenen Ansätze zu curricularen Sequenzbildungen lassen sich dadurch charakterisieren, daß sie entweder von der *Struktur* der – Erfahrung verordnenden – *Disziplinen* ausgehen (z. B. Roth) oder von den *Funktionen* der sich in Unterrichtsprozessen verändernden Lernsubjekte (z. B. Gagné) oder den Aufgabengehalt der sozialen Situationen zum Ausgangspunkt der Beschreibung von Qualifikation nehmen (Robinson); immer aber wird die vollständige Beschreibung der LZ den subjektiven wie den objektiven Aspekt der Zielsetzung umfassen und ebenso bei Bezug auf die sozialen Situationen, die gemeistert werden sollen, um vollständig zu sein.

Wie weit die LZ im Unterricht operationalisiert werden sollten (Mager), ist umstritten. Bisher ließen sich kognitiv akzentuierte Ziele eher als affektive so beschreiben, daß die Annäherung an sie prinzipiell nachprüfbar ist (Horn). Auch die Realisierung von unterrichtlich geübten Verhaltensweisen in nicht kontrollierten Alltagssituationen wird skeptisch beurteilt. Mit analytischer Freude sind Ziele oft weitgehender konkretisiert worden, als sie im komplexen Handlungsvollzug einzeln verfolgt werden können. Daß die *Effektivität* einer Zielsetzung noch nichts über ihre *Wünschbarkeit* aussagt, daß Prüfbarkeit der Zielsetzung in autoritären Systemen lediglich Perfektionierung des Zwanges bedeutet, hat Operationalisierungsversuche oft problematisch erscheinen lassen. Aber ebenso fragwürdig wäre ein Unterricht, der nicht als prinzipiell kontrollierbarer und dadurch auch verbesserungsfähiger Prozeß angelegt wäre.

2. *Ausgangslage (AL)*: Unterricht soll Menschen mit unterschiedlicher AL helfen, LZ zu erreichen, Menschen, die geprägt sind durch ihre vorgängige und begleitende *Sozialisation*, vor allem in Familie, Nachbarschaft, Altersgruppe, Schule und durch die Teilnahme an Massenkommunikation (vgl. z. B. Rolf). Diese AL ist schichtenspezifisch, regional, geschlechtsspezifisch verschieden; vor allem ist es der *Mittelklassenin-*

stitution Schule mit ihren überwiegend mittelständisch sozialisierten Lehrern nur begrenzt möglich, durch Unterricht zu Chancengleichheit für Kinder aus der Unterschicht beizutragen: Sie kann die AL nicht verändern, in der die Benachteiligung entstanden ist, und gewichtige institutionelle Bedingungen wie Rahmenpläne, Klassenfrequenzen, Lehr- und Lernmedienetat, Person- und Sachmittel stellen für die Lehrer nicht unmittelbar beeinflussbare Bedingungen ihrer Arbeit dar (Nyssen; Fingerle). Nicht nur die institutionellen Bedingungen und die allgemeine Disposition von Lernenden und Lehrenden beeinflussen als AL den Unterricht, sondern auch spezifisches Nichtwissen, Nichtkönnen, Voreingestelltsein, bezogen auf die LZ. Die Mehrzahl der empirischen Unterrichtsforscher hält es für erforderlich, daß LZ den Entwicklungsstand (Oerter) der Lernerfahrungen (Skowronek) und der Motiviertheit (Heckhausen) gerade so weit übersteigen sollten, daß sie unter Anstrengung erreicht werden können. Bollnow verweist, nicht nur auf Unterricht bezogen, auf die Möglichkeit, daß Lernende in einem fruchtbaren Moment (Copei) gewissermaßen einen Quantensprung in eine neue Qualität machen könnten. Man braucht dies nicht auszuschließen und wird den Unterricht doch vorrangig als Hilfe bei der schrittweisen Annäherung von AL an LZ verstehen.

3. *Vermittlungsvariablen (VV)*: Alle Versuche, zwischen AL und LZ zu vermitteln, sind von jeher Gegenstand von Methodenlehren gewesen, die sich von wissenschaftlicher Didaktik und Unterrichtswissenschaften überhaupt dadurch unterscheiden, daß sie die gesellschaftsbezogene Lehrzielsetzung und den sozialen Verwertungszusammenhang des Unterrichtsergebnisses nicht zureichend mitreflektiert haben.

Das *Lehrerverhalten* gegenüber Schülern, aber auch Kollegen, Eltern, Vorgesetzten erweist sich in empirischen Untersuchungen immer wieder als ein bestimmender Faktor im Schulunterricht unserer Gesellschaft (vgl. den Bericht von Peters). Es wird deshalb zum bevorzugten Gegenstand der Unterrichtsforschung gemacht (Lewin; Winnefeld; Tausch), sogar in Teilvollzügen geübt (Zifreund); andererseits wird diese Instrumentalisierung des Lehrers problematisiert (Thomas).

Die *Organisation des Unterrichtsprozesses* (Menck und Thoma) in Lernphasen (Roth), in Sozialformen (Spangenberg), nach verschiedenen methodischen Konzepten (Lehrgang, Projekt, Übung, Diskurs) ist in ihrer Bedeutung für die unmittelbare Aneignung von einzelnen LZ durchaus nicht unbestritten. Es gilt als sicher, daß Schüler entsprechend ihrer AL eine unterschiedliche Affinität zu ihnen haben. Daß die Organisationsformen durch viele einzelne LZ hindurch als VV zu mehr oder weniger selbstbewußtem Kompetenzerwerb, mehr oder weniger Selbstbestimmung und sozialer Verbundenheit führen, gilt lediglich als mehr oder weniger wahrscheinlich.

Vermittlungsvariablen von wachsender Bedeutung sind die Medien des Unterrichts, mit denen Schüler und Lehrer sich über LZ und über die Wege zu ihnen verständigen, über AL und EK. Sie sind nicht nur Hilfsmittel wie ein Bild oder ein Text, wie gesprochenes Wort, Mimik und Gestik des Lehrers, Tafelanschriften (Döring); sie können Lehrerfunktionen objektivieren: Funk- und Fernsehsendungen, Lehrprogramme und Tests treten an des Lehrers Stelle in seiner Funktion als Referent, Trainer und Prüfer (Schulz), und der gesellschaftliche Zusammenhang, in dem dies geschieht, entscheidet darüber, ob Lehrer dadurch ersetzt werden oder freigestellt worden sind, um Dialogpartner, Tutoren, organisatorische Helfer sich emanzipierender Gruppen zu sein.

Wo das Kollegium, vielleicht schon unter Mitwirkung von Schülern oder ihren Eltern,

die Schulorganisation für die Zwecke des Unterrichts beeinflussen kann, wo etwa Teilungsstunden, Förderkurse, Doppelstunden, flexible Pausen, organisatorische Differenzierung der Lerngruppen als Antworten auf die konkrete AL, bezogen auf mitformulierte LZ, verwendet werden, tritt Schulorganisation nicht mehr als AL, sondern als VV auf.

4. *Erfolgskontrolle (EK)*: Die Kontrolle des Unterrichts etwa durch die Testpsychologie (Ingenkamp) erscheint entsprechend gesellschaftlichen Bedingungen so häufig als verdinglichende Fremdkontrolle, daß darüber ihre notwendige Funktion als Selbstkontrolle der Lernenden wie der Lehrenden übersehen wird (Wulf).

IV. Innovationstendenzen

Ansätze, Unterricht zu erneuern, von seiner Effektivierung im Sinne herrschender Normen bis zu seiner Umfunktionierung in ein Feld subversiver Agitation, zeigen sich in vier, oft leider zu wenig aufeinanderbezogenen Tendenzen: In der *Revision des Curriculum* (Robinson), in der *Objektivierung von Lehrerfunktionen* (Peters), in der *Reform der Schulorganisation*, wie der Bildungsrat sie umrissen hat, und in der *Professionalisierung der Lehrer* (Schuller). In der Diskussion aller vier Tendenzen überwiegt der Streit um das Verhältnis von instrumenteller und reflexiver Rationalität: Effektivierung des Unterrichts ohne seine Humanisierung perfektioniert den Zwang, Humanisierung des Unterrichtskonzepts bleibt irrelevant für das Handeln, wenn es nicht gelingt, es erfolgreich umzusetzen. Dazu gehört, für Bedingungen einzutreten, unter denen dieser Unterricht möglich ist.

WOLFGANG SCHULZ

→ Chancengleichheit, Differenzierung, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungsstil, Evaluation, Handlungsforschung, Innovation, Institution – Organisation, Kommunikation, Lehrer – Lehrerbildung, Lernen, Macht – Herrschaft, Medien(-Didaktik), Methode, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Schule – Schultheorie, Sozialisation, Unterrichtsforschung, Unterrichtstechnologie.

LITERATUR

- Bollnow, O. F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. 3. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1965. = Urban-Bücher. Bd 40. Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Eingeleitet u. hrsg. von Hans Sprenger. 7. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. Dohmen, G., F. Maurer (Hrsg.): Unterricht. Aufbau und Kritik. Texte. München: Piper 1968. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 7. Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. München: Kösel 1973. Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lebens. 3. Aufl. Hannover, Darmstadt, Dortmund, Berlin: Schroedel 1973. = Beiträge zu einer neuen Didaktik. A: Allg. Didaktik. Glaser, R. (Hrsg.): Programmiertes Lernen und Unterrichtstechnologie. Befunde und Empfehlungen. Berlin, Bielefeld: Cornelsen-Velhagen u. Klasing 1971. Hentig, H. von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1970. Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Beckmann, H. K. (u. a.): Das Problem der Didaktik. München: Ehrenwirth 1973, S. 115–140. Heydorn, H. J.: Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a. M., Berlin, Bonn, München: Diesterweg 1967, S. 5–63. Hiller, G. G.: Konstruktive Didaktik. Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch

Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Umriss einer empirischen Unterrichtsforschung. Düsseldorf: Schwann 1973. = Sprache und Lernen. Bd 22. *Holstein, H.*: Die Schule als Institution. Zur Bedeutung von Schulorganisation und Schulverwaltung. Ratingen, Wuppertal, Kastellaun: Henn 1972. = Henns Päd. Taschenbücher. Bd 34. *Horn, R.*: Lernziele und Schülerleistung. Die Evaluation von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz 1972. = Beltz Monographien. = EBAC-Projekt. Bericht. Bd 6. *Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1663. *Ingenkamp, K., E. Parey* (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 1.3. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970–1971. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. C. Bd 6. *Jouhy, E.*: Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform. In: Beck, J. (u. a.): Erziehung in der Klassengesellschaft. München: List 1971, S. 224–244. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Erziehungswissenschaft. Bd 1661. *Klafki, W.*: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz 1973. = Beltz Studienbuch. Bd 1. *Kochan, D. C.* (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953–1969. 2. Aufl. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1972. = Wege der Forschung. Bd 68. *Lenzen, D.*: Didaktik und Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion. Frankfurt: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Erziehungswissenschaft. Bd 3006. *Menck, P., G. Thoma* (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München: Kösel 1972. *Meyer, H. L.*: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. *Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa Verl. 1972. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 1. *Müller, G.* (Hrsg.): Schul- und Studienfernsehen 1966. Bericht über den Kongreß vom 26.–30. September 1966 in Berlin. Weinheim, Berlin: Beltz 1967. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. C. Berichte. Bd 8. *Nyssen, F.* (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971. = Paedagogica. Daten, Meinungen, Analysen. Bd 9. *Oerter, R.*: Moderne Entwicklungspsychologie. 11. Aufl. Donauwörth: Auer 1972. *Peters, O.*: Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: Ingenkamp, K., E. E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 2. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970, Sp. 1801–1978. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. C. Berichte. Bd 6. *Peters, O.*: Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens. Weinheim, Basel: Beltz 1973. = Tübingen Beiträge zum Fernstudium. Bd 7. *Rolff, H.-G.*: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 5. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1972. = Gesellschaft und Erziehung. Bd 8. = Pädagogische Forschungen. R. Erziehungswissenschaftliche Studien. Bd 40. *Roth, H.*: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 10. Aufl. Hannover: Schroedel 1967. *Roth, H.*: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule. 61 (1969) 9, S. 520–536. *Ruprecht, H.* (u. a.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover: Schroedel 1972. = Beiträge zu einer neuen Didaktik. R. A. Allgemeine Didaktik. *Schäfer, K.-H., K. Schaller*: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. = Uni-Taschenbücher. Bd 9. *Schuller, A.* (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Bericht über die Konferenz vom 28. 10.–1. 11. 1968 in Berlin. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1971. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. C. Berichte. Bd 21. *Schulz, W.*: Innovation der Schule und neue Lernmedien. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 23 (1971) 2, S. 54–57. *Schulz, W.*: Revision der Didaktik. In: betrifft: erziehung. 5 (1972) 6; S. 19–32. *Schwartz, E.*: Die Grundschule. Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann 1969. *Skowronek, H.*: Lernen und Lernfähigkeit. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1970. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd 9. *Spangenberg, K.*:

Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. 3. Aufl. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz 1970. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. E. Untersuchungen. Bd 3. *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett 1970. = Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Bd 7. *Tausch, R., A.-M. Tausch: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht*. 6. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1971. *Thomas, H., Fr. Thomas: Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer*. In: Betzen, K., K. E. Nipkow (Hrsg.): *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*. 2. Aufl. München: Piper 1972, S. 201–221. *Winnefeld, F. (u. a.): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld*. München, Basel: Reinhardt 1957. = *Erziehung und Psychologie*. Bd 7. *Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: Piper 1972. *Zifreund, W.: Konzept für ein Training des Lehrerverhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren*. Berlin: Cornelsen 1966. = *Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht*. Beih. 1.

Unterrichtsforschung

1. Zwei Standpunkte in der Unterrichtsforschung

Wer über Unterrichtsforschung, ihre Erscheinungsformen und ihre gesellschaftliche Bedeutung etwas Triftiges sagen will, tut gut daran, bestimmte Annahmen zu ignorieren, die zeitgenössische Methodologen und Theoretiker aufgestellt haben.

Eine Annahme sagt: Die verschiedenen Formen von Unterrichtsforschung sind nach den in ihnen angewendeten Methoden und Ansätzen zu ordnen. Die Frage, welche Auffassung von Unterrichtspraxis dieser Unterrichtsforschung zugrundeliegt und welche Praxis durch sie verfestigt wird, ist auszuklammern.

Eine andere Annahme sagt: Was als wissenschaftliche Unterrichtsforschung ernstzunehmen ist und was nicht, bestimmt sich nach der angewandten Methode. Die jeweils geltenden Methoden werden von den Hochschulen nach Maßgabe des methodologischen Fortschritts in den USA festgesetzt.

Die Position, von der aus in der folgenden Unterrichtsforschung analysiert und eingeschätzt wird, läßt sich mit Hilfe zweier Gegenthesen verdeutlichen.

Die *erste These* ist wissenschaftssoziologischer Art. Sie sagt: Wie jede wissenschaftliche Tätigkeit ist auch Unterrichtsforschung in den gesellschaftlichen Kontext eingebunden, den sie analysiert. Die modellhaften Untersuchungssituationen, die Unterrichtsforschung schafft,

- präformieren die zu erwartenden Ergebnisse,
- nehmen die praktischen Verwendungssituationen vorweg
- und wirken entscheidend auf die Definition dessen ein, was in der ›Organisation Schule‹ mit welchem Recht unter Unterricht verstanden wird.

Die *zweite These* bezieht sich auf die Frage der Herrschaftsinteressen, die sich in der Unterrichtsforschung niederschlagen.

Sie sagt: Die vorherrschende, als wissenschaftlich legitimiert geltende Unterrichtsforschung ist Auftragsforschung. Sie dient fast ausschließlich den Funktionsträgern im Ausbildungsbereich, zu deren Obliegenheiten es gehört, die soziale Situation Unterricht zu beherrschen. Mit anderen Worten: Unterrichtsforschung ist lehrerzentriert und verwaltungsorientiert (Feger 1970).

Diese Thesen lassen sich als Erklärung dafür verwenden, warum bis heute das Interesse von Unterrichtsforschern fast ausschließlich Fragestellungen gilt, wie den folgenden:

- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit die Schul- und Unterrichtsarbeit möglichst erfolgreich, kostengünstig und ohne größere Störungen abläuft?
- Wie kann man das nötige und erwünschte didaktische Berufswissen in der Lehrerbildung optimal vermitteln?
- Wie kann man das Unterrichtssystem in begrenzten Bereichen modernisieren?

Unterricht ist aber ebenso Bestandteil des kulturellen Alltags; ein Jahrzehnt und länger ist er biographisch bestimmendes Erlebnis für so gut wie alle Gesellschaftsmitglieder.

Dieser Umstand provoziert eine andere Art von Unterrichtsforschung. Sie stellt z. B.

- Fragen nach den Einflußmöglichkeiten für die betroffenen Schüler und Eltern auf die Definition von Unterricht;
- Rückerinnerungsfragen (Wie war das damals? Wie ist es heute?);
- Fragen nach der Legitimität dessen, was Schülern in der Schule widerfährt;
- Fragen, welche Alternativen zum bestehenden Ausbildungssystem es geben mag.

Es werden im folgenden die beiden antithetischen Formen der Unterrichtsforschung charakterisiert und in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung eingeschätzt.

II. Unterrichtsforschung im Auftrag der Organisation Schule

1. Unterrichtsforschung und die Formung des »Meisterdidaktikers«: Hauptaufgabe von Unterrichtsforschung im Dienst der Schulorganisation ist die Entwicklung und Tradierung des Unterrichts-Handwerks. Ihr fällt die Aufgabe zu, die soziale Situation »Lernen in der Schule« im Dienste der Methode zu stilisieren, so daß sie Beteiligten und Beobachtern als geplantes handwerkliches Tun mit dramaturgisch gestaltetem Spannungsbogen sinnfällig zu werden vermag. Unterrichtsforschung dieser Art schafft die Grundlagen für die herrschende offizielle Definition von Unterricht, die dem Handeln der Schulaufsicht gegenüber den Lehrern und der Lehrer gegenüber den Schülern zugrundeliegt. Sie teilt das Alltagsgeschehen in der Schule in einen legitimen Teil, die Haupthandlung, und in eine illegitime Hintergrundhandlung, deren Existenz von der didaktischen Unterrichtsforschung ignoriert werden kann.

Praktisch resultieren daraus zwei Tendenzen in der didaktischen Unterrichtsforschung, einmal die der bürokratischen Kontrollforschung und zum andern die der *didaktischen Demonstration*.

Die Überwachung der methodischen Verhältnisse in den Schulstuben gehört seit den Anfängen der Institution zu den Obliegenheiten der kirchlichen oder staatlichen Schulaufsicht. Schulvisitatoren, Inspektoren, Schulräte überprüfen in unregelmäßigen Abständen – regelmäßig bei Examen von Lehramtsanwärtern – Unterricht, um die fach- und ordnungsgemäße Durchführung zu kontrollieren. Hier wird Unterrichtsforschung betrieben, um aufgrund persönlicher Anschauung einzelner Unterrichtsstunden ein autoritatives Gutachten zu formulieren. Dabei handelt es sich, methodisch gesehen, um ein Einschätzungsverfahren. Gegenwärtig wird z. B. häufig geprüft, ob eine Unterrichtsstunde den Normen der Kleinschrittigkeit, Lernzielorientierung und sozialintegrativer Klassenführung genügt, ob der Lehrer souverän zu planen vermag (Übereinstimmung von Stundenplanung und tatsächlichem Stundenverlauf).

Die zweite Tendenz didaktischer Unterrichtsforschung betrifft die Demonstration von

Modellunterricht für ein Fachpublikum, vorrangig für Lehrerstudenten und Junglehrer. Die Übermittlung der Ziele, Strukturen und Techniken optimaler Unterrichtsführung erfolgt auf zwei Wegen: durch direkte Anschauung von Unterricht (Hospitation) oder durch literarische Beschreibung musterhafter Stundenabläufe und Unterrichtssequenzen (Odenbach 1970; Schwerdt o. J.; Dietrich 1969). Technische Medien, besonders die Entwicklung von Film und Fernsehen, schufen zusätzliche Möglichkeiten für die Imitation von Modell-Didaktiken (Hoof 1972; Maier 1966).

Wenn man didaktische Unterrichtsforschung auf ihre Praxisrelevanz und ihren Ideologiegelalt einzuschätzen sucht, so ist positiv die Anschaulichkeit zu vermerken, – eine Konkretheit, die im technologischen Modell von Unterrichtsforschung (s. u.) keinen Platz mehr hat. Die verwendeten Darstellungsmittel zeigen das an: Der Kontext der Unterrichtsstunde ist zumindest angedeutet. Der Gesamt Ablauf des Unterrichts wird anschaulich, durch Materialien, Grafiken ergänzt, nacherzählt. Vielfach finden sich stenografische Protokolle des Unterrichtsdialogs.

Unterricht schlägt sich in der didaktischen Unterrichtsforschung so unmittelbar nieder, weil diese als Bestandteil einer handlungsbezogenen Handwerkslehre aufgefaßt wird. Der Schulpraktiker lernt das Handwerk durch Anschauung, Miterleben, Nachahmen. Das setzt Sensibilität für Nuancen der didaktischen Situation voraus. Weniger gefragt ist die »wissenschaftliche« Fähigkeit, das Unterrichtsgeschehen gedanklich in ein abstraktes Variablengefüge zu transponieren. Wenig gefragt ist allerdings auch die menschliche Fähigkeit, in der Unterrichtssituation mehr als einen Arbeitsplatz zu sehen.

Die gewählten Kategorien und Verfahrensweisen didaktischer Unterrichtsforschung sind deutlich Teil einer bürokratischen Perspektive, die Unterricht einheitlich verwaltbar und repräsentativ, öffentlich vorzeigbar zu machen sucht.

Die rituelle Inszenierung von Unterricht vor Vertretern der Schulbürokratie bestätigt die verwaltbare Einheit des Unterrichtssystems. Die kontrollierten Lehrer und Schüler legen durch eine geglückte Aufführung einen »dramaturgischen« Eid ab, der ihre Konformität mit den Zielen und Techniken der Organisation beweist (Wellendorf 1973; Bourdieu 1971; 1973). Gleiches gilt von Musterstunden vor Lehrerpraktikanten oder von öffentlichen Veranstaltungen (Abschlußprüfungen; Musterlektionen auf dem Podium; Schulausstellungen) für ein ausgewähltes Publikum. Publikum und Praktikanten werden aufgefordert, die dargestellten Formen des Schulhandwerks als repräsentativ für den gesamten Alltag von Schule zu nehmen.

2. *Unterrichtsforschung und die »Führungslehre vom Unterricht«*: Die »symbolische Gewalt«, zu der didaktische Unterrichtsforschung beiträgt, kann man daran studieren, welche Seiten des Unterrichtsgeschehens als nicht rechtens und als nicht wirklich *weg*definiert werden. Dazu gehören regelmäßig

- die nicht sichtbaren, nicht regulierbaren, nicht kurzfristig sich einstellenden Lernvorgänge von Schülern;
- die Eigenheiten von Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten;
- die konkreten Sozialumwelten und historischen Situationen, in denen Unterricht stattfindet;
- dazu gehören organisationsbedingte Defizite und Zusammenbrüche des Lehrbetriebs und der Schülerdisziplin.

Die Machtfrage, die durch Unterricht notwendig gestellt wird, bleibt aus der »Meisterdidaktik« ausgeklammert, als Disziplinproblem im Schulalltag jedoch gegenwärtig.

Das führt zur Ausformung einer Handwerkslehre für den Unterrichtspraktiker, die ihn mit *Führungswissen* für die Klassensituation versorgt. Es entspricht dem nicht ganz legitimen Charakter solcher Probleme, daß die Verfahren zu ihrer Bewältigung häufig nur mündlich, hinter vorgehaltener Hand und in Form von Rezeptwissen durch den Berufsstand tradiert werden. Hinter den Stichworten Schulregierung (18. Jahrhundert), Erziehung, Zucht (19. Jahrhundert) und Schulleben (20. Jahrhundert) verbirgt sich allerdings ein selbständiger Zweig der Unterrichtsforschung.

Unterrichtsforschung als Führungswissenschaft geriet in den letzten Jahrzehnten zunehmend unter den Einfluß der sich entwickelnden Führungswissenschaften in Industrie- und Staatsbürokratie. Beleg für diesen Einfluß ist der Stellenwert, den die Diskussion um den sozialintegrativen Führungsstil, eine pädagogische Abwandlung moderner »effektiver« Managementmethoden, in der empirischen Unterrichtsforschung einnimmt (Tausch 1969).

3. *Unterrichtsforschung als »Ingenieurwissenschaft vom Unterricht«*: Die jüngste Entwicklung der Unterrichtsforschung ist durch Versuche gekennzeichnet, die historischen Untersuchungsansätze durch sozialtechnologische Modelle zu ergänzen oder zu ersetzen (Dohmen 1970; Ingenkamp 1970; Rumpf 1971; Becker 1972; Huiskens 1972; Zinnecker 1972). Solche Versuche entsprechen der politökonomisch ableitbaren Tendenz, den gesamten Ausbildungssektor nach Maßgabe der industriellen Produktion umzuorganisieren.

Wissenschaftliches Vorbild für Didaktik und Unterrichtsforschung ist die Produktionstechnologie. Ihre Verfahrensweise ist die Zerlegung des Produktionsvorganges nach dem Muster von Zweck und Mittel und die kontrollierte Rationalisierung dieser Beziehung. In Analogie zu diesem Modell soll eine didaktische Sozialtechnologie aufgebaut werden, die die Techniken des Lehrens und Lernens optimal rationalisiert. Materiale Grundlage für die »Mechanisierung« und »Automation« des Unterrichts sind die entwickelten technischen Kommunikationsmedien. Den ideellen Fundus liefern die Gesetzesaussagen empirisch-analytischer Sozialwissenschaften.

Die Aufgaben von Unterrichtsforschung in der technologischen Didaktik sind klar umrissen. Sie untersucht die empirischen Zusammenhänge, die dem Lehr- und Lerngeschehen zugrundeliegen. Sie folgt hierbei den entwickelten Methodologien positivistisch-behavioristischer Sozialforschung.

Technologische Unterrichtsforschung reinigt die soziale Situation Unterricht daher radikaler als jede didaktische Unterrichtsforschung vor ihr von ambivalenten Qualitäten. Sie entfernt sich unter dem Zwang der eingeschlagenen Forschungsmethodik weiter als die idealisierende Meisterdidaktik von der alltäglichen Unterrichtssituation. Der Bereich von Realitätssegmenten, die wissenschaftlich-administrativ als zugelassen = zulässig erklärt werden, verengt sich erheblich:

Der Lehrer figuriert in diesem Modell als Unterrichtingenieur, der das entwickelte Lehrsystem fachgerecht einsetzt und auf Störvariablen hin überwacht. Seine Handlungskompetenzen als Didaktiker sind eingeschränkt. Die wissenschaftliche Konstruktion des Lehrsystems wird arbeitsteilig durch Didaktik-Experten geleistet. Allerdings wachsen dem Lehrer auch neue Kompetenzen als Unterrichtsforscher zu: Er kann sich z. B. als psychologischer *Tester* oder in diagnostisch-therapeutischer Funktion betätigen, wenn es gilt, subjektive Störquellen zu erkennen und zu beheben, die die Funktionsfähigkeit des didaktischen Systems beeinträchtigen.

III. Gegenmodelle von Unterrichtsforschung

Die organisationskonforme Unterrichtsforschung sieht sich zunehmend mit Untersuchungsansätzen konfrontiert, die ihren Anspruch, die *ganze* und die *wesentliche* Wahrheit über Unterricht auszusagen, stillschweigend oder ausdrücklich zurückweisen. Den Gegenmodellen liegt übereinstimmend die Annahme zugrunde, daß die herrschende Unterrichtsforschung eine Unterrichtsforschung für Schulverwaltung und Lehrer ist: Eine solche Unterrichtsforschung wolle und könne nur *die* Ausschnitte der sozialen Realität Unterricht thematisieren, die in direkter Verbindung zu den Handlungsstrategien jener Gruppen stehen.

Die Gegenmodelle werden nur zum Teil »von außen« und in provokanter Absicht an die Schulorganisation herangetragen. Teilweise entwickeln sie sich als Nebenprodukte der organisationskonform gemeinten Untersuchungen. Solche wissenschaftlichen Nebenprodukte treten dort auf, wo Unterrichtsforschung der Reformierung des Systems Unterricht dienen will.

Für die aufklärende Bedeutung, die Unterrichtsforschung im Geleit begrenzter Reformpolitik gewinnen kann, bieten die folgenden Beispiele Anschauungsmaterial:

1. *Die List statistischer Vernunft: der Forschungsansatz »empirischer Vergleich«*: Das Recht, Schüler entsprechend ihren Schulleistungen einzustufen und zu selektieren, gehört zu den ältesten Privilegien des Lehrerstandes. Die Gültigkeit und Zuverlässigkeit – und damit die Legitimität – dieses Teils der Lehrerarbeit wurde von den umfangreichen Vergleichsuntersuchungen der psychologischen Statistik gründlich widerlegt (Ingenkamp 1971).

Ähnliche Ergebnisse hatten auch einige der bekannten quantifizierenden Verfahren kontrollierter Unterrichtsbeobachtung. Sie führten zur Aufdeckung nicht antizipierter, unerwünschter didaktischer Strategien oder Führungsverfahren von Lehrern (Peters 1970; Schulz 1970; Weber 1972).

Hauptmittel dieser Form von Unterrichtsforschung ist der abstrakt-quantifizierende Vergleich von unterrichtsrelevanten Variablengruppen. Testwerte werden mit Noten, soziale Wahrnehmung von Lehrern wird mit der Wahrnehmung von Eltern und Schülern verglichen; didaktische Einstellungen von Lehrern werden dem tatsächlichen Unterrichtsverhalten, behauptete Lernergebnisse von Unterricht den nachweisbaren entgegengestellt.

Erhellend wirkt dieser Ansatz insofern, als er sonst unterschlagene Diskrepanzen im Unterrichtsgeschehen aufzeigt und aus dem Vergleich vieler Unterrichtssituationen verdeckte Zusammenhänge offenlegt. Die Aufklärung endet aber an den unbefragten Defiziten der Test- und Untersuchungsverfahren sowie an der Abstraktheit der aufgedeckten Korrelationen.

2. *Definieren als Stigmatisieren: der Forschungsansatz »Etikettierung«*: Einige Schritte weiter vom Selbstverständnis der Unterrichts- und Schulbeamten entfernt sich der Etikettierungs- oder Zuschreibungsansatz in der Unterrichtsforschung (Mollenhauer 1972). Die Vertreter dieses Ansatzes melden einen grundsätzlichen Verdacht an: Viele der konfliktträchtigen und unliebsamen Erscheinungen, unter denen Schule und Gesellschaft leiden, sind nicht Ergebnis abweichender Persönlichkeitsstrukturen einzelner, sondern Produkt der sozialen Definitionskraft von Institutionen. Das Unterrichtssystem führt nicht nur zur Förderung und Qualifizierung von Schülern, es stempelt zur gleichen Zeit auch Schüler zu Schulversagern, Untermotivierten, Schulstörern, Schulschwänzern, Delinquenten.

Bekanntestes Beispiel für das Etikettierungsmodell sind die Untersuchungen in der Tradition von Rosenthal und anderen. Diese Form der Forschung sucht den prägenden Einfluß statistisch dingfest zu machen, den die günstigen oder ungünstigen Einstellungen von Lehrern auf die Schulleistungen der Schüler ausüben (Rosenthal 1971; Elashoff 1972).

Eindrucksvoller lassen sich die Prozesse der sozialen und persönlichen Stigmatisierung von Schülern allerdings durch qualitative Feinanalysen der Kommunikation unter Lehrern oder zwischen Lehrern und Schülern demonstrieren. Das Etikettierungsmodell entwickelte sich deshalb vor allem im Wissenschaftskontext von sprachsoziologisch ausgerichteter Soziologie (symbolischer Interaktionismus; phänomenologische Soziologie) (Cicourel 1963; Becker 1970).

Die Schwierigkeit dieses Ansatzes liegt in der begrenzten Möglichkeit, die gesellschaftlichen Bedingungen für die Existenz bestimmter bürokratischer Etikettierungen anzugeben und abzuleiten.

3. *Unterricht als Machtausübung: der Forschungsansatz »totale Institution«*: Der Umstand, daß Unterricht von einer staatlichen Bürokratie veranstaltet wird, die über Machtmittel gegenüber den heranwachsenden Bürgern verfügt, wird von der organisationskonformen Unterrichtsforschung geflissentlich übersehen. Schüler erleben aber mehr oder minder deutlich Unterricht und Schule aus dieser Perspektive. Für sie stellt sich als alltägliches Problem, welche Überlebensstrategien sie gegen die Lenkungsstrategien von Lehrern einsetzen können.

Literarisch schlug sich eine solche Sichtweise vor allem in der autobiographischen Literatur nieder. Diese Literatur kreist nicht selten um traumatische Schulsenen und um den persönlichen Schaden, den Schule oder Hochschule dem Schreiber zugefügt haben. Der kritische Einfluß solcher rückerinnernden Schulbeobachtungen von Schülern bleibt jedoch beschränkt, weil sie als anekdotische, zufällige Erfahrungen einzelner abgetan werden können.

Die Entfaltung des Machtmodells in der Unterrichtsforschung ist eng mit der Entwicklung von Schüler- und Studentenbewegungen verknüpft. Unterrichtsforschung ist Teil der Strategie, die Schulerfahrungen von Schülern und Studenten in legitime politische Handlungen umzusetzen (Liebel 1969). Von der Schulorganisation her gedacht, beleuchtet der Machtansatz den Tatbestand, daß dem Unterrichtssystem durch schulverweigernde, destruktive Schülergruppen Probleme entstehen, denen mit herkömmlichen Lenkungsmitteln nicht beizukommen ist.

In den USA, wo solche Probleme im Kontext der allgemeinen Verlängerung der Schulpflicht und der Probleme von Slum-Schulen in den Städten zuerst akut wurden, entwickelte sich eine entsprechende Forschungstradition bereits seit den dreißiger Jahren. Ihr Thema ist die beobachtbare Tendenz, daß Schüler sich mit Hilfe solidarischer Subkulturen gegenüber Schulautoritäten und deren Schulzielen verselbständigen (Gordon 1957; Coleman 1961; Stinchcombe 1964; Hargreaves 1967). Solche Subkulturen hängen parasitär am Schulsystem und bilden eine Gegenmacht zur Definition der Schule durch die Lehrer. Die Altersgenossen bestimmen durch informellen Druck vorwiegend das soziale Leben, haben aber auch auf den Lehrbetrieb einigen Einfluß.

Der Forschungsansatz »Schülersubkultur« verbindet sich teilweise mit Einsichten, die aus der vergleichenden Untersuchung bürokratischer Organisationen herrühren (Lambert u. a. 1970). Diese nähren den Verdacht, daß die Schülersubkultur den Subkulturen nicht unähnlich ist, die sich im Kontext von Zwangsorganisationen (Gefängnis,

psychiatrische Klinik) herausbilden. Dadurch erweitert sich das Paradigma. Die untersuchungsleitende Frage lautet dann: Lassen sich das Unterrichtssystem und seine spezifischen Probleme angemessener analysieren, wenn man Schule als totale Institution begreift (Goffman 1972)? Eine solche Unterrichtsforschung widmet sich ausdrücklich dem nichtlegitimen Bereich der Institution – jenem Teil des Unterrichtssystems also, der im Modell des Meisterdidaktikers und noch mehr dem des Unterrichtsingenieurs ausgeklammert bleibt. Im Rahmen solcher Unterrichtsforschung interessieren nicht die Unterrichtsstrategien und Wahrnehmungsperspektiven der Lehrer, sondern die situationsspezifischen Taktiken, die Schüler im Unterricht anwenden, und die Situationsdefinitionen, die Schüler privat und heimlich, das heißt unterhalb der offiziellen Organisationslinie, von der Institution entwickeln (Heinze 1973).

Von dem Forschungsansatz »Machtausübung« gehen auch Theorien aus, die das Ausbildungssystem als Teil der symbolischen Gewalt analysieren, die die herrschende Kultur zusätzlich zur materialen Herrschaft ausübt. Dieser Ansatz wurde besonders im Rahmen der strukturalistischen französischen Soziologie ausgearbeitet (Bourdieu 1971; 1973).

Dem Machtmodell ist ferner der psychoanalytische Ansatz zuzurechnen, der die Unterrichtssituation als Fortsetzung der elterlichen Triebunterdrückung interpretiert, die die Zivilisation den Heranwachsenden auferlegt (Bernfeld 1967; Fürstenau 1964; Wellendorf 1973).

4. *Unterrichtsforschung als kulturanthropologische Aufklärung: der Forschungsansatz »heimlicher Lehrplan«*: Unter dem Stichwort heimlicher Lehrplan (hidden curriculum) erlangte ein weiteres Gegenmodell von Unterrichtsforschung einige Popularität (Zinnecker 1973). Das Konzept stellt einen direkten Angriff auf das offizielle Verständnis davon dar, was und wie in der Schule gelernt wird. Man plädiert – Anfang des Jahrhunderts etwa die bürgerlichen Reformpädagogen – dafür, die Bedeutung der gesamten schulischen Lernumwelt für das Lernen der Schüler zu sehen und die pädagogische Gestaltung des »Schullebens« als legitimen und notwendigen Bestandteil der Didaktik anzuerkennen (Odenbuch 1970).

Der Grundsatzstreit über die Bedeutung des Schullebens erhielt mit der organisatorischen Reform des Schulwesens Mitte der sechziger Jahre neue Nahrung. Unter dem Stichwort: »Bedeutung der sozialen Lernformen und des sozialen Lernens« wurde Widerspruch zu den Differenzierungspraktiken angemeldet, die die Gesamtschulen zu praktizieren begannen (Rolff 1974).

Die Diskussion um die sozialen Lernformen bleibt gewöhnlich bei einem aus der politischen Bildung entlehnten formalen Programm der Erziehung zur Demokratie durch Demokratisierung des Unterrichts stehen. Ein tieferes theoretisches Verständnis der Sozialisationsvorgänge in Schule und Gesamtschule fehlte bisher.

Hier führt der Forschungsansatz des »heimlichen Lehrplans« weiter, der auf eine jahrzehntelange Untersuchungstradition angelsächsischer Kulturanthropologen zurückgreifen kann (Spindler 1963; Friedenberg 1963; 1971; Jackson 1968; Holt 1969; Silberman 1971). Der Standpunkt, von dem aus Unterricht untersucht wird, ist der eines distanzierenden Beobachters. Dieser will erfahren, mit Hilfe welcher Mechanismen eine Gesellschaft in der Schule dafür sorgt, daß die Charaktermuster, die zu ihrem Fortbestand notwendig sind, der folgenden Generation eingeprägt werden. Dem liegt eine Annahme zugrunde, die sich in der Untersuchung fremder Kulturen bewährt hat: Jede Kultur erzeugt einen bestimmten, auf ihre jeweiligen Produktions- und Repro-

duktionsbedingungen zugeschnittenen typischen Sozialcharakter. Der Ort, an dem die zeitgenössischen Sozialcharaktere maßgeblich geformt werden, ist die Schule.

Der Untersuchungsansatz des heimlichen Lehrplans läßt sich der Sozialisationsforschung zurechnen. Die Kulturanthropologen entlehnen denn auch psychologischen Sozialisationstheorien eine Reihe von Theoremen. Dennoch zeigen sich Unterschiede. Im Gegensatz zur personbezogenen Psychologie der Sozialisation bezieht sich der »heimliche Lehrplan« ausdrücklich auf den situativen, institutionellen Kontext. Er betrachtet Sozialisation nicht unter dem Gesichtspunkt individuellen Lernens, sondern unter dem der gesellschaftlich organisierten Übertragung von Persönlichkeitsmustern. Ergebnis solcher Perspektive ist ein ausgesprochenes Interesse an qualitativer, pointierter, manchmal mikroskopischer Beschreibung der Kommunikationssituation Unterricht.

IV. Schlußbemerkung

Mit dem Ansatz »heimlicher Lehrplan« können wir den Überblick über gegenwärtig praktizierte Formen von Unterrichtsforschung beenden. Abschließend sind zwei allgemeinere Fragen zu beantworten, die sich beim Überblick über die unterschiedlichen Untersuchungsansätze stellen: 1) Wie kommt es, daß der Geltungsbereich vieler dieser Modelle so begrenzt ist? 2) Kann man versuchen, die wechselseitigen Erkenntnis-schranken durch integrative Modelle von Unterrichtsforschung zu überwinden?

Die Begrenzung der meisten Modelle ist darin zu sehen, daß Unterrichtsforschung sich auf eine Schranken setzende Unterrichtspraxis bezieht und von dieser abhängt. Die unterschiedlichen, oft sogar gegensätzlichen Praxisperspektiven der am Unterricht Beteiligten führen zu unterschiedlichen Formen von Unterrichtsforschung. Sie diktiert letzten Endes die methodischen Gegensätze dieser Ansätze.

Für die Frage einer theoretischen Integration unterschiedlicher Modelle bedeutet das: Sie hängt von der Möglichkeit ab, die zugrundeliegenden Perspektiven in der Unterrichtspraxis real zu integrieren. Konkret gesprochen: Unterrichtsforschung fällt nur dort und nur so lange in einen Lehrerstandpunkt und in einen Schülerstandpunkt auseinander, als Lehrer den Schülern und Schüler der Schule entfremdet sind, d. h. auch, solange die Schulbürokratie es beiden unmöglich macht, ihre gegenseitigen Standpunkte praktisch zu vereinen.

Im gegenwärtigen Stand und in der historischen Entwicklung der Unterrichtsforschung spiegeln sich Stand und Entwicklung des Unterrichtssystems. Die optimistische Ansicht, mit einer Kumulation von Ergebnissen der Unterrichtsforschung würden auch die Chancen größer, das Unterrichtssystem zu verbessern, ist wenig begründet. Es lassen sich Reformtendenzen ablesen, die zu verschiedenen Untersuchungsmodellen des Lernorts Unterricht führen.

JÜRGEN ZINNECKER

→ Bildungsforschung, Curriculum – Didaktik, Empirie, Erziehung – Erzieher – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Evaluation, Handlungsforschung, Institution – Organisation, Macht – Herrschaft, Mitbestimmung, System – Systemtheorie.

LITERATUR

Becker, E., G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 556. Becker, H. S.: Sociological work. Chicago: Aldine 1970. Bernfeld, S.: Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967. Bourdieu, P., J. C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Stutt-

gart: Klett 1971. Bourdieu, P., J. C. Passeron: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973. Cicourel, A. V., J. I. Kitsuse: The educational decisionmakers. Indianapolis: Bobbs-Merrill 1963. Coleman, J. S.: The adolescent society. New York: Free Press 1961. Dietrich, Th.: Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1969. Dohmen, G., F. Maurer, W. Popp (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München: Piper 1970. = Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd 11. Elashoff, J. D., R. E. Snow: Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel 1972. Erlemeier, N.: Zur Frage der Wirkungen von Lehrererwartungen auf das Schülerverhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik. 19 (1973) 4, S. 537–552. Feger, H. (u. a.): Paradigmen für die Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 1. Weinheim: Beltz 1970, S. 269–368. Friedenberg, E. Z.: Die manipulierte Adoleszenz. Stuttgart: Klett 1971. Friedenberg, E. Z.: Coming of age in America. New York: Vintage 1963. Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument. (1964) 29, S. 65–78. Goffman, E.: Asyl. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972. Gordon, W.: The social system of the High School. Glencoe: Free Press 1957. Hargreaves, D. H.: Social relations in a secondary school. London: Routledge 1967. Heinze, Th., H. Schulte: Versuch einer Phänomenologie von Unterrichtsprozessen. Wiesbaden: Bildungstechnologisches Zentrum 1973. Holt, J.: Chancen für unsere Schulversager. Freiburg/Br.: Lambertus 1969. Hoof, D. (Hrsg.): Unterrichtsstudien. Ergebnisse didaktischer Untersuchungen mit Videoaufzeichnungen. Hannover: Schroedel 1972. Hübner, H., C. Rauh: Soziale Faktoren des Unterrichtsprozesses. In: Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 2. Weinheim: Beltz 1970, S. 1981–2254. Huiskens, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher d. Wissenschaft. Bd 1663. Hurrelmann, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim: Beltz 1971. Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 1–3. Weinheim: Beltz 1970. Ingenkamp, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz 1971. Jackson, P.: Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston 1968. Lambert, R., S. Millham, R. Bullock: Manual to the sociology of the school. London: Weidenfeld 1970. Langeveld, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig: Westermann 1968. Liebel, M., M. Wellendorf: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969. = edition suhrkamp. Bd 336. Maier, H.: Fernsehen in der Lehrerbildung. München 1966. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. Odenbach, K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. 4. Aufl. Braunschweig: Westermann 1970. Peters, O.: Soziale Interaktion in der Schulklassen. In: Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 2. Weinheim: Beltz 1970, S. 1801–1980. Rolff, H.-G. (u. a.): Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Hamburg: Rowohlt 1974. Rosenthal, R., L. Jacobson: Pygmalion im Unterricht. Weinheim: Beltz 1971. Rumpff, H.: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig: Westermann 1971. Schulz, W., W. P. Teschner, J. Voigt: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, K., E. Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Bd 1. Weinheim: Beltz 1970, S. 633 bis 852. Schusser, G.: Lehrererwartungen. München: Goldmann 1972. = Das wissenschaftliche Taschenbuch. Abt. Geisteswissenschaften. Bd 16. Schwerdt, Th.: Kritische Didaktik in Unterrichtsbeispielen. 19. Aufl. Paderborn: Schöningh 1970. Silberman, M. L. (Hrsg.): The experience of schooling. New York: Holt, Rinehart and Winston 1971. Spindler, G. D. (Hrsg.): Education and culture. Anthropological approaches. New York: Holt, Rinehart and Winston 1963. Stinchcombe, A.: Rebellion in a High School. Chicago: Quadrangle 1964. Tausch, R., A.-M. Tausch: Erziehungspsycholo-

gie. 5. Aufl. Göttingen: Hogrefe 1970. Weber, A.: Verbales Verhalten im Schulunterricht. Essen: Neue Dt. Schule Verl.-Ges. 1972. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim: Beltz 1973. Zinnecker, J.: Die Neukonstituierung der Erziehungswissenschaft als Sozialtechnologie. In: Beiträge zur Bildungstechnologie. 1 (1972) 3, S. 77–89. Zinnecker, J.: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim: Beltz 1972. Zinnecker, J., W. Geisler (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. In: *erziehung*. 6 (1973) 5, S. 16–40.

Unterrichtstechnologie

1. Begriff und Kontext

Der Begriff »Unterrichtstechnologie«, synonym zu »Bildungstechnologie«, hat sich in Anlehnung an die Ausdrücke »technology of education«, »educational technology« und »instructional technology« eingebürgert. »Technology in education« war zunächst Sammelbegriff für audiovisuelle Hilfsmittel im Unterricht in den USA zu Beginn der 60er Jahre. Eine Begriffserweiterung zu »educational technology« umfaßte später Verfahren der Lehrobjektivierung (programmierter Unterricht, Lehrautomaten, computerunterstützte Unterrichtssysteme) und bezeichnet heute alle konstruierenden Verfahren, Lehr- und Lernprozesse systematisch zu planen, zu initiieren, zu steuern und zu evaluieren. Insofern entspricht dies dem klassischen Technologiebegriff als einer Aktionswissenschaft, die didaktisches Wissen in Handlungsmöglichkeiten transformiert. Unterrichtstechnologie geht von der Bestimmung spezifizierter Lehrziele aus und benutzt Methoden der empirischen Pädagogik zur Erfolgskontrolle. In teilweiser Überschneidung mit dem Begriff der Curriculumentwicklung führt »Unterrichtstechnologie« zu Lehrsystemen im Medienverbund mit einer Aufteilung der Lehrfunktionen auf Personen und apersonale Medien (Peters 1971). Im Vordergrund steht dabei der Optimierungsaspekt, um unter den im Erziehungsfeld gegebenen Bedingungen die Lehrziele zu erreichen. Unterrichtstechnologie steht als rational verfügbare und anwendungsorientierte Technik im Gegensatz zum Lehren als Kunst.

Unterrichtstechnologie im engeren Sinn bezeichnet die Verwendung technischer Hilfsmittel. So versteht die Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan unter »Bildungstechnologie« den »systematischen Einsatz aller Kommunikationsmedien im Bildungswesen« (Fernsehen, Film, Sprachlabor, Diaprojektor, Overhead-Projektor, Lehrprogrammbücher, Lehrautomaten u. a.). Wenn apparative Hilfsmittel ausschließlich die Möglichkeiten des Lehrers erweitern, dabei jedoch an seine dominante Leitfunktion gebunden sind, spricht man von Enrichment-Funktion. Demgegenüber bezeichnet Lehrobjektivierung die Ausübung von Lehrfunktionen durch technische Medien, wie die Initiierung, Unterstützung, Aufrechterhaltung und Kontrolle von Lernprozessen durch

- a) Bereitstellung von Informationen, Lernbedingungen, Lernreizen und Lernaufgaben,
- b) Prüfung des Lernzustandes, Messung und Kontrolle der Lernfortschritts,
- c) Neuarrangement der Lernbedingungen und Aufgaben aufgrund von Schülerreaktionen.

Während zunächst der gerätetechnische Aspekt (hard-ware) die Diskussion beherrschte, sind es jetzt die Probleme der Entwicklung didaktischer Programme (teach-ware) der Medienverbundsysteme und ihrer Evaluation in unterschiedlichen Kontexten sowie einer tragfähigen Lehrtheorie und Mediendidaktik.

II. Entwicklungsstand

Schulfernsehen und Bildungsfernsehen befinden sich in der Experimentierphase. Einzelne Kurse im Medienverbund haben vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung (Telekolleg) breitere Resonanz gefunden. Schulfernsehen wird durch die Schwierigkeiten bei der Koordination von Sendezeiten und Stundenplan behindert.

Der klassische Unterrichtsfilm, dessen Verwendung durch den Organisationsaufwand bei der Filmbeschaffung eingeschränkt war, erfährt eine Neubelebung durch Kassettensysteme und schuleigene Archive für Filmstreifen (loops). Sprachlabors haben sich rasch verbreitet und erreichen zur Zeit etwa 20 % der Schüler. Programmierter Unterricht in Buchform wird vor allem bei neuen durch Rahmenrichtlinien geforderten Inhalten (Mengenalgebra) sowie typischen Unterrichtsschwierigkeiten (Rechtschreibung) und zur individuellen Hilfe (Nachhilfe, remedial program) benutzt. Lehrersubstitution findet nur in Sonderfällen (Eingreifprogramme) statt. Lehrautomaten werden im öffentlichen Schulwesen praktisch überhaupt nicht, demgegenüber im betrieblichen Ausbildungswesen als audiovisuelle Geräte oder Tonbildschauen verwandt. Computerunterstützter Unterricht befindet sich in der Experimentierphase. Dabei zeigt sich die Tendenz, eine ständige Kontrolle des Lernprozesses durch den Computer aufzugeben zugunsten einer Unterstützung des Selbststudiums. Spezifische Möglichkeiten des Computers im Bereich der Simulation, des Entscheidungstrainings und als Hilfsmittel für die Evaluation von Datensätzen werden ausgebaut (Freibichler 1974; Rollett/Weltner 1973).

III. Probleme der Unterrichtstechnologie

1. Der *Rationalisierungsaspekt* hat zunächst zu einer großen Publizität der Unterrichtstechnologie beigetragen, jedoch gleichzeitig auch zum Aufbau emotionaler Barrieren geführt. Die Gefahr einer weitgehenden Substituierung von Lehrern wurde vor allem im Zusammenhang mit der programmierten Instruktion (PI) gesehen, weil diese in ihrer klassischen Form (gegründet auf eine behavioristische Lerntheorie, Skinner) von Defiziten des personal geführten Unterrichts ausging.

Demgegenüber hat sich inzwischen gezeigt, daß durch programmierte Instruktion in multimedialen Kursen scharf begrenzte Teilziele sehr sicher erreicht werden können, eine weitgehende Lehrersubstitution aber nicht erfolgt. Rationalisierungswirkungen werden vielmehr vor allem durch die übergeordnete zielorientierte Betrachtungsweise der Unterrichtstechnologie mit einer zweckmäßigen Zuordnung von Lehr- und Lernformen zu Lehrzielen erreicht.

2. *Individualisierungsaspekt, Schülerrolle:* Unterrichtstechnologie kann die Realisierung eines schülerzentrierten Unterrichts unterstützen. Die Verwendung vorprogrammierter Hilfsmittel führt dann zu einer Veränderung der Schülerrolle, wenn dem Schüler Freiheitsgrade hinsichtlich der Arbeitsgeschwindigkeit, der Lernwege sowie der Lerninhalte und Lernziele eingeräumt werden. Mit dem Übergang vom Konzept kleinschrittiger Lehrprogramme zu einer Unterstützung der Eigenaktivität durch Leitprogramme sowie der Entwicklung von Medienverbundsystemen mit freiem Zugriff zu Medien werden die institutionellen Ziele einer Schule im Sinne emanzipatorischer Erziehung unterstützt.

3. *Lehrerrolle:* Für die Rolle des Lehrers ergeben sich komplementäre Veränderungen. Die Instrumente der Unterrichtstechnologie bauen sein Informationsmonopol ab, ein Prozeß, der durch das Vorhandensein der Massenmedien weitergeführt wird. Es

kommt hinzu, daß mit dem notwendigen Aufwand für die Entwicklung moderner Curricula, multimedialer Systeme und sogar begrenzter Kurse sich die Entwicklung und Evaluation in eigenständige Institutionen verlagert (Laborschulen, Institutionen der Curriculumforschung, bildungstechnologische Zentren). Diese Trennung von Entwicklung und Anwendung ist von der Rolle des die Produkte benutzenden Lehrers her gesehen zunächst eine Zunahme an Fremdbestimmung. Neue Freiheitsgrade und Entscheidungsfelder bieten sich demgegenüber in der Auswahl und in der Form der Verwendung des unterrichtstechnologischen Materials, in der Schülerberatung sowie in der Beteiligung an Entwicklungsprojekten und Evaluationsvorhaben.

4. Das *soziale Defizit* apersonaler Medien, nämlich der Mangel an Möglichkeiten zu sozialem Lernen, kann nur durch Wechsel zwischen personalen und apersonalen Unterrichtsformen im Medienverbund ausgeglichen werden. Zwischen apersonalen und personalen Unterrichtsphasen besteht eine dialektische Spannung. Wenn die personale Unterrichtsphase als integrative und kooperative Phase organisiert wird, kann sie zu gesteigerter Entfaltung kommen, weil in den apersonalen Phasen alle Partner eine höhere und gleichwertige Kompetenz aufgebaut haben, die eine volle Beteiligung in der Sozialphase erst ermöglicht.

5. *Evaluationsaspekt:* Die Instrumente der Unterrichtstechnologie im engeren Sinn können nur als Elemente des gesamten Curriculums betrachtet werden. Ein isolierter Methodenvergleich kann allenfalls Präferenzen bestimmter Unterrichtsinstrumente und Unterrichtsmethoden nachweisen sowie Korrelationen zwischen Medien und Persönlichkeitsvariablen (Extroversion, Introversion, Intelligenzniveau, Zustandsängstlichkeit) aufdecken. In einer Bewertung kann immer nur die Wirkung des gesamten Systems (treatment) in bezug auf definierte Randbedingungen und Personen ermittelt werden.

6. *Emanzipationspotential der Unterrichtstechnologie:* Die in der Entwicklung des Jugendlichen notwendige Emanzipation von der Bindung an wenige Bezugspersonen in Verbindung mit dem Aufbau einer Vielfalt von Bindungen an Objektbereiche wird durch eine apersonale Unterstützung von Lernprozessen erheblich erleichtert, wenn die unterstützenden Medien frei verfügbar sind. In eben dem Maße, in dem Sachbindungen nicht ausschließlich über die Vermittlung von Personen aufgebaut werden, relativiert sich deren Monopolstellung. Insbesondere wird dies durch die Tendenz innerhalb der Unterrichtstechnologie unterstützt, den Ausprägungsgrad der Lehrstrategien im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lernstrategien zu sehen. Mit Lehrsystemen, die die Fremdbestimmung zurücknehmen und den Aufbau von Lernstrategien als methodisches Ziel (integrierende Leitprogramme) verfolgen, wird die Manipulationsgefahr eingeschränkt und Emanzipation unterstützt. Weiter erhöht der Ausbau von Curricula und Kursen im Medienverbund mit hohem Anteil apersonaler Medien die Unabhängigkeit von Personen und Institutionen für alle Gruppen, die nicht direkten Zugang zum institutionalisierten Bildungs- und Ausbildungssystem haben; das ist vor allem im tertiären Bildungsbereich der Fall.

7. Weitgehend ungelöste Probleme, die sich der Gesellschaft als Ganzes und der künftigen politischen Entwicklung stellen, sind die Fragen der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, die Finanzierung der Bildungstechnologie für den Benutzer im Rahmen der Lernmittelfreiheit sowie der Aufbau und die Kontrolle der Entwicklungsinstitutionen im Feld der Unterrichtstechnologie und Curricula.

KLAUS WELTNER

→ Curriculum – Didaktik, Medien(-Didaktik), Methode, Unterricht, Unterrichtsforschung.

LITERATUR

Dohmen, G.: Fernstudien im Medienverbund. Weinheim: Beltz 1970. = Tübinger Beiträge zum Fernstudium. Bd 4. *Döring, K. W.* (Hrsg.): Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln. Weinheim: Beltz 1971. *Eigler, G.*: Auf dem Weg zu einer audiovisuellen Schule. München: Ehrenwirth 1971. *Frank, H., B. S. Meder*: Einführung in die kybernetische Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verl. 1971. *Freibichler, H.*: Computerunterstützter Unterricht – Stand und Perspektiven. Hannover: Schroedel 1974. *Gerlach, V. S., D. P. Ely*: Teaching and media. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1971. *Glaser, R.* (Hrsg.): Programmiertes Lernen und Unterrichtstechnologie. Bielefeld: Cornelsen, Velhagen und Klasing 1971. *Heinrichs, H.* (Hrsg.): Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel. München: Kösel 1971. *Peters, O.*: Was leistet das Konzept der Unterrichtstechnologie? In: *Aula*. (1971) 6, S. 498–505. *Rhöneck, Ch. v.*: Unterrichtstechnologie. Stuttgart: Klett 1973. = *Der Physikunterricht*. 7 (1973), 1. *Rollett, B., K. Weltner* (Hrsg.): Fortschritte und Ergebnisse der Unterrichtstechnologie. Bd 1.2. München: Ehrenwirth 1971–73.

Zeitschriften: *Aula*: Fachzeitschrift, Arbeitsmittel, Unterrichtshilfen, Lehrmittel, Ausstattung für alle Bildungs- und Erziehungsstätten. Coburg. 1 (1968) ff. *AV-Praxis*: Zeitschrift für audiovisuelle Kommunikation in der Pädagogik. München. 1 (1971) ff. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*. Quickborn/Hannover. 1 (1964) ff. *Neue Unterrichtspraxis*. Köln/Hannover. 1 (1968) ff. *Unterrichtswissenschaft*. Weinheim. 1. (1973) ff. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*. München. 1 (1967) ff.

Vergleichende Erziehungswissenschaft

1. Begriffsproblematik

Die Diskussion über den Standort der vergleichenden Erziehungswissenschaft ist trotz jahrzehntelanger Bemühungen noch in vollem Gange. Da die »theoretisch-methodische Reife mit den wachsenden Anforderungen nicht Schritt gehalten hat« (Robinson 1970, 458), ist die »Anstrengung des Begriffs« Aufgabe der Komparatisten.

Einmal ist die im deutschen Sprachraum vorliegende Streitfrage, ob die Disziplin »vergleichende Erziehungswissenschaft« oder »vergleichende Pädagogik« heißen solle, nicht ausgekämpft. In der DDR wird die Disziplin als »marxistische vergleichende Pädagogik« bezeichnet, und in der BRD wird neuerdings versucht, mit dem Gebrauch des Begriffs »vergleichende Pädagogik« eine »hermeneutische Alternative« gegen eine vermeintlich im positivistischen Ansatz verharrende »vergleichende Erziehungswissenschaft« anzubieten (vgl. Kern 1973; Wittig 1973). Häufig werden indes beide Begriffe nebeneinander verwendet. Zum anderen ist die Begriffsproblematik darin zu suchen, daß mit dem Attribut »vergleichend« kein Objekt angesprochen ist, sondern nur eine Methode, nämlich die »vergleichende« (komparative) Methode. Schließt man von ihr allein auf ein Objekt, so ergibt sich die Ausweitung auf alles, was im Bereich der Erziehungswissenschaft vergleichbar ist; denn Vergleiche können in der systematischen Pädagogik ebenso vorgenommen werden wie in der Geschichte der Pädagogik und in der pädagogischen Tatsachenforschung (vgl. Seidenfaden 1966). Die begriffliche Unsicherheit erklärt die ständig wiederkehrenden Einwände gegen die Gegenstandsbegrenzung (vgl. Noah 1971, 508 f.), die auf dem historisch ge-

wachsenen, theoretisch reflektierten und praktisch angewandten Konsens der etablierten Komparatisten beruht. Darüber hinaus beeinflusst sie die allgemeine Diskussion über Gegenstandsbestimmung, Methodenwahl und Selbstverständnis. Diese äußert sich beispielsweise in der Zuordnung der vergleichenden Erziehungswissenschaft zum Gefüge der Sozialwissenschaften, der Bevorzugung metrischer Verfahren und der Neigung, sowohl in der Theoriebildung als auch in der Bestimmung und Durchführung praktischer Forschungen dem methodologischen vor dem gegenstandstheoretischen Aspekt die Priorität zuzuerkennen.

II. Gegenstandsbestimmung

Der erwähnte Konsens besagt, daß als Gegenstandsbereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft der geographisch begrenzte Raum anzusehen ist. Demnach ermöglicht die Fixierung zweier oder mehrerer so begrenzter Räume den Vergleich, dem freilich die Durcharbeitung einzelner Vergleichsobjekte vorausgegangen sein muß. Da die Auseinandersetzung mit einem potentiellen Vergleichsobjekt bereits gründliche und differenzierte Forschungen erheischt, ist von der »Verschiedenräumigkeit« die »Andersräumigkeit« als Kriterium für die Zugehörigkeit eines Themas zum Gegenstandsbereich der vergleichenden Erziehungswissenschaft anzuerkennen (Froese 1967, 324). Vorbereitet wurde die Bindung der vergleichenden Erziehungswissenschaft an den geographischen Aspekt der Erziehungswissenschaft durch die jahrzehntelange Entwicklung der »Auslandspädagogik«, die man heute, nach dem Ausklingen der Kontroversen, der vergleichenden Erziehungswissenschaft zuzuordnen bereit ist, wenn auch mit der Auflage, daß »sie spezielle Probleme im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit systematisch analysiert« (Robinson 1970, 465). Die Anerkennung dieser Gegenstandsbestimmung schafft die Grundlage für die Erörterung der folgenden Einzelfragen.

1. Als konstitutives Merkmal des »Raumes«, in dem jeweils das Vergleichsobjekt zu bestimmen ist, ist lange Zeit – zumindest als Ausdruck allgemeiner Abgrenzung – die Nationalstaatlichkeit akzeptiert worden (vgl. Anweiler 1967, 314). Bereits F. Schneider hat zwar in seine Definition, daß in der vergleichenden Erziehungswissenschaft die »Gesamtpädagogik oder irgendwelche Teilbezirke aus ihr (einschließlich der gestaltenden Faktoren) zweier oder mehrerer Völker bzw. Nationen« Vergleichsobjekte werden können (Schneider 1961, 116), durch die Gegenüberstellung der Begriffe »Nation« und »Volk« eine modifizierende Betrachtungsweise impliziert und damit auf die Problematik einer Begrenzung des »Raumes« als Forschungsobjekt aufmerksam gemacht. Der Hauptstrom der Forschung ist indes nationalstaatlich orientiert geblieben, was einmal durch die führende Position angelsächsischer Komparatisten, für die »nationality« die Staatszugehörigkeit ausdrückt, zu erklären ist, zum anderen aber auch durch die pragmatische Orientierung der Forschung an Bedürfnissen nationalstaatlicher Institutionen.

Demgegenüber bahnt sich seit einigen Jahren eine Ausweitung der nationalstaatlichen Orientierung an. Sie entspringt der Herausarbeitung von Konvergenzen, die entweder als sozioökonomisch bedingt angesehen werden (Industrialisierung, Mobilität, Urbanisierung usw.) oder sich als Ausdruck politisch-ideologischer Solidarisierung darstellen, worauf insbesondere die Vertreter der »marxistischen vergleichenden Pädagogik« in den sozialistischen Staaten Ost- und Mitteleuropas ihr Selbstverständnis gründen (vgl. Kienitz/Mehnert 1966, 225 ff.). Diese Entwicklung hat innerhalb

der vergleichenden Erziehungswissenschaft eine wachsende, wenn auch nicht allgemein geteilte (vgl. Halls 1971, 509 ff.) Skepsis gegenüber der Suche nach Widerspiegelung des Nationalcharakters in der Erziehung bewirkt und zugleich den Blick für eine kultursoziologische Orientierung der Thematik geöffnet. Diese Orientierung verbindet sich ihrerseits mit dem Interesse für Bedingungen und Faktoren pädagogischer Sachverhalte, deren übernationale Natur anerkannt wird. Die von Gremien der internationalen und übernationalen Bildungspolitik (UNESCO, OECD, Europarat usw.) initiierten Konzeptualisierungen und Planungen vermögen diesen Prozeß zu beschleunigen. Die Ausweitung des nationalstaatlichen Denkens in der vergleichenden Erziehungswissenschaft kann sich ihrerseits auf die Dynamisierung und Relativierung des bisher statisch fixierten »Nation«-Begriffs stützen.

2. Diskutiert wird die Frage nach dem Umfang der jeweiligen Vergleichsobjekte. War das Erkenntnisinteresse von I. L. Kandel, N. Hans, F. Schneider und anderen »Klassikern« der vergleichenden Erziehungswissenschaft auf die Erfassung ideengeschichtlich deutbarer, im Nationalcharakter sich äußernder »Triebkräfte der Pädagogik« gerichtet (vgl. Schneider 1961), so folgt die gegenwärtige Forschungspraxis weithin der von G. Z. F. Bereday vertretenen Auffassung, daß die vergleichende Erziehungswissenschaft als eine »political geography of schools« zu kennzeichnen und die Untersuchung auf Schulen (freilich unter Einbeziehung der Umweltfaktoren) zu beschränken sei (Bereday 1964, X f.). Eine präzisere Setzung von Maßstäben ermöglicht der Begriff »Bildungsstruktur«, den L. Froese als »jenen pädagogischen Sachverhalt« definiert, »der die Rahmenordnung für den individuellen Bildungsweg abgibt, wie sie Gesetzgebung und Organisation des Bildungswesens der einzelnen Staaten verfügen und ermöglichen« (Froese 1965, 209).

Gegenüber den letztgenannten Formulierungen, durch die die Thematik der vergleichenden Erziehungswissenschaft auf den Vergleich der formalen Bildungssysteme begrenzt wird, verdienen Tendenzen aufmerksam verfolgt zu werden, die eine erneute – nunmehr freilich methodisch verfeinerte – Weitung des Horizonts andeuten, insbesondere auf Fragen der Familienerziehung und der Sozialisationsprozesse außerhalb der Schule, und damit dem Anspruch auf die interkulturelle Qualität von Vergleichen genügen.

3. Schließlich ist zu fragen, ob ein Vergleich statisch, d. h. auf punktuell verstandene Gegenwarterscheinungen beschränkt, oder dynamisch durchzuführen sei. Die Behandlung des dynamischen Prinzips schließt die retrospektive Dimension historischer Fragestellungen ein und weist zugleich auf die Konzeption einer zukunftsgerichteten Erziehungswissenschaft hin, welche mit Hilfe bildungsstatistischer Extrapolationen (vgl. Rosselló 1958, 641 ff.) und spekulativer Modelle einer »prospektiven Pädagogik« (vgl. Schneider 1958, 35 ff.) Wahrscheinlichkeitsprognosen aufstellt, die vor allem der Bildungspolitik bei der Ausarbeitung von Perspektivplänen dienlich sind.

III. Methode

F. Seidenfadens Bemerkung, daß »sich für jeden Fachbereich, in dem der Vergleich fruchtbar gemacht werden soll, eigene Probleme aus der Struktur des besonderen Untersuchungsfeldes« ergeben (Seidenfaden 1966, 14), verweist auf die prinzipielle Wechselbeziehung von Gegenstand und Methode. Gleichwohl verdankt die vergleichende Erziehungswissenschaft dem Blick auf andere Wissenschaftsdisziplinen, die sich seit langem und mit stärkerer Intensität um die Begründung und Anwendung

der vergleichenden Methode in ihrem Gegenstandsbereich bemühen, wesentliche Anregungen für die Entwicklung der eigenen methodischen Verfahren.

Dabei steht die von W. Dilthey in seinen wissenschaftstheoretischen Reflektionen beispielhaft gestellte Frage im Mittelpunkt, wie weit die vergleichende Methode außerhalb der Gegenstandsbereiche anwendbar sei, die sich mit der Erforschung anorganischer und organischer Natur befassen. Tendieren Diltheys Gedanken auf eine Ausformung der »vergleichenden Geisteswissenschaften«, so sind die späteren Beiträge hauptsächlich durch die sozialwissenschaftliche Qualität des Vergleichs in der Erziehungswissenschaft bestimmt: »Beobachtet, registriert und verglichen werden regelmäßige Beziehungen unter variierenden Umständen, wie sie in einem Feld soziokulturell unterschiedlicher Systeme angetroffen werden« (Robinson 1970, 458). Besondere Bedeutung erlangt das Aufsuchen und Klassifizieren von »funktionalen Äquivalenzen in verschiedenen Systemen« (Robinson 1970, 464). Auch bei der Erörterung der Methode ergibt sich ein Katalog von Einzelfragen, aus dem die wesentlichen herausgegriffen werden.

1. Nach F. Hilker erfolgt beim Vergleich die Herstellung eines Bezugsverhältnisses »mit dem Ergebnis der Gleichheit (Kongruenz), Ähnlichkeit (Affinität) oder Verschiedenartigkeit (Diskrepanz)« (Hilker 1962, 100), wobei auch im letztgenannten Fall die Bestimmung eines Tertium comparationis gewährleistet sein muß. (Dieser Begriff beinhaltet eine übergeordnete Beziehungsgröße, die sich als pädagogische Konstante deuten läßt, an welcher die den konkreten Vergleichsobjekten eigenen Variablen zu orientieren sind.) F. Seidenfadens Unterscheidung zwischen einer »Vergleichsbasis« als dem »den Vergleich ermöglichenden Gemeinsamen« und einem »Vergleichsziel«, das die Ebene des Vergleichs und den Gesichtspunkt bestimmt, unter dem vergleichende Faktoren betrachtet werden, erweist ihre Nützlichkeit für eine weiterführende Begriffserklärung (Seidenfaden 1966, 64).

2. Die von einer strengen Bindung an die quantifizierenden Methoden der empirischen Sozialforschung zeugende Hinweise auf die »Identitätskrise« der vergleichenden Erziehungswissenschaft gipfeln im Vorwurf des Methodenelektizismus (vgl. Noah/Eckstein 1969). Demgegenüber gibt S. Robinson den Entwicklungsstand plausibel wieder, wenn er die vergleichende Methode durch eine »Kombination historischer Interpretation, funktionaler Analyse, quantitativer Datenerhebung und -handhabung und wiederum synthetischer Interpretation der Gründe und Errichtung eines vorausichtlichen oder intendierten Wandels« gekennzeichnet sieht (Robinson 1970, 467). In dem Versuch, die komplementäre Qualität der vergleichenden Methode herauszuarbeiten, gründet beispielsweise D. Berstechers Modell des »klassifikatorischen Vergleichs« (Berstecher 1970, 46).

3. Während in den Studien über die »Triebkräfte« das Bemühen um eine »total analysis« des nationalstaatlich begrenzten »pädagogischen Raumes« die Arbeiten beherrschte, hat die Einsicht, daß ein so weit gesteckter Anspruch auf dem Wege empirischer Forschung und detaillierter Textinterpretation nicht befriedigt werden kann, dem »problem approach« wachsende Bedeutung geschenkt (vgl. Holmes 1965). In diesem Verfahren werden nicht mehr nationalstaatliche »Bildungsstrukturen« im Sinne von »area studies« betrachtet, sondern nur noch einzelne Probleme dieser Strukturen untersucht. Die Entwicklung der vergleichenden Erziehungswissenschaft zeigt, daß dieser Weg mit sichtlichem Erfolg und mit einer Reihe wichtiger Ergebnisse beschritten worden ist (vgl. Anweiler 1967, 308 f.).

4. Für die Konzipierung und Praktizierung der einzelnen methodischen Schritte galt lange Zeit das von F. Hilker beschriebene Schema – Deskription, Interpretation, Juxtaposition, Komparation – als Muster. Es ist in den vergangenen Jahren von Modellen einer Klassifikation abgelöst worden, die der heuristischen Funktion des Vergleichs stärker Rechnung tragen. In der Darstellung von S. Robinsohn ist diese Entwicklung resümiert: Er spricht 1. vom »Einfall« (Situations- und Problemanalyse, Materialbetrachtung), der sich in einer Hypothese niederschlägt, 2. von der Identifizierung relevanter Daten, 3. von der Erfassung der Variablen und dem Vergleich des »Vergleichbaren«, 4. von wechselseitiger Abfolge der Hypothesenmodifikation und Datenerhebung, 5. von der Aktivierung von Vorkenntnissen über die Bedingungen pädagogischer Prozesse, 6. von der Wahl von »Funktionen« als *Tertium comparationis* (Robinsohn 1970, 465 f.).

IV. Probleme des Selbstverständnisses

1. Die Diskussion über den Standort der vergleichenden Erziehungswissenschaft im Gefüge der Wissenschaften wurzelt in der Kontroverse darüber, ob sie als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft oder als selbständige, in sich interdisziplinär strukturierte Disziplin zu begreifen sei. Wenn auch in der Forschungspraxis zum überwiegenden Teil nach der von O. Anweiler angebotenen Definition verfahren wird, daß die vergleichende Erziehungswissenschaft eine »Querschnitts- oder Integrationswissenschaft« sei (Anweiler 1967, 313), bleibt in der theoretischen Erörterung diese Frage vor allem deswegen offen, weil sich in ihr ein Kreis von Einzelproblemen verbirgt, die ihrerseits den Horizont der Disziplin transzendieren. Sie berühren einmal die Option der Erziehungswissenschaft für den geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fachbereich. Wie sehr auch die Entfaltung der empirisch-analytischen Wissenschaften unter dem Anspruch des Behaviorismus die sozialwissenschaftliche Orientierung der vergleichenden Erziehungswissenschaft nachhaltig begünstigt hat, ist das Erbe der geisteswissenschaftlichen Tradition vor allem in der westdeutschen vergleichenden Erziehungswissenschaft nicht verschüttet worden; es äußert sich in der Abwehr gegen eine vereinseitigte Konzentration der Fragestellung auf Generalisierungen und Gesetzmäßigkeiten und in dem Bestreben, die Spannung zwischen dem »Aufsuchen regelmäßiger Kovariationen« (Robinsohn 1970, 459) und der Freilegung von Individualitäten im historischen und pädagogischen Prozeß aufrechtzuerhalten.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie weit in einer Integrationswissenschaft der Komparatist die ihm zugedachte Funktion eines »Generalisierers« wahrnehmen kann (Halls 1971, 510), und damit nach dem Stellenwert einer sich als »pädagogische« Disziplin verstehende vergleichende Erziehungswissenschaft im sozialwissenschaftlich bestimmten Gefüge einer »vergleichenden Bildungsforschung«, in der sie mit der Soziologie, Wirtschaftswissenschaft und Politologie zu integrieren ist.

2. Befragt man die Komparatisten auf ihre erkenntnisleitenden Interessen, so läßt sich unschwer J. Habermas' Typologie auf die Gesamtheit der vorliegenden Forschungen anwenden. Begriffliche Unsicherheit und Methodenvielfalt ebenso wie die jeweilige Thematik und der gesellschaftliche Standort des Wissenschaftlers erklären, daß sich in der Bewältigung konkreter Aufgaben die Typen durchdringen. Das gilt insbesondere für den handlungswissenschaftlichen Ansatz, der sowohl die historisch-hermeneutisch bestimmte Frage nach den »Triebkräften« als auch das technische Erkenntnisinteresse modifiziert, das den empirisch-analytischen Sozialwissenschaften

entspricht. Die Ausprägungen des »emanzipatorischen« Erkenntnisinteresses divergieren in diesem Ansatz freilich auf Grund der unterschiedlichen Deutungen des »Emanzipation«-Begriffs und lassen sich auf spezifische anthropologische, gesellschaftstheoretische und politische Grundpositionen zurückführen.

V. Vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

In der vergleichenden Erziehungswissenschaft ist stets der Gedanke lebendig gewesen, daß wissenschaftliche Erkenntnisse bildungspolitischen Aufgaben dienstbar gemacht werden können bzw. gemacht werden sollen. Diese Tradition beginnt schon mit Marc Antoine Jullien de Paris, der 1817 seine Schrift »Esquisse et vue préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée« in der Absicht verfaßte, durch eine vergleichende Bestandsaufnahme von Materialien über Erziehungseinrichtungen mehrerer Staaten Europas die Grundlagen zu Schulreformen zu legen, die ihrerseits das friedliche Zusammenleben aufgeklärter Nationen ermöglichen würden.

Auch wenn in heutigen Arbeiten, von denen der »marxistischen vergleichenden Pädagogik« abgesehen, so weitreichende, philosophisch begründete Ziele nicht zu erkennen sind, bedeutet dies nicht, daß man im nationalstaatlichen und übernationalen Felde die komparative Forschung in ihrer Funktion als Motor und Medium bildungspolitischer Prozesse unterschätzt. Der von S. Robinsohn zusammengestellte Katalog enthält – neben dem Hinweis auf die als eigenständig bezeichnete »marxistische vergleichende Pädagogik« folgende Themen und Arbeitsformen: 1. Problem- und Fallstudien, Regionalstudien, Surveys; 2. Trend-Analysen; 3. Untersuchungen zur Beziehung zwischen vergleichender Erziehungswissenschaft, Bildungsökonomie und Bildungsplanung; 4. empirische Untersuchungen zur Leistung von Bildungsinstitutionen; 5. Studien zur gesellschaftlichen und politischen Funktion der Erziehung im nationalstaatlichen und internationalen Bereich (Robinsohn 1970, 474 ff.).

Gleichwohl läßt die Bindung des Wissenschaftlers an den Politiker als den Initiator von Auftragsforschungen auch in der vergleichenden Erziehungswissenschaft Spannungen und Gefahren sichtbar werden. Ist sich der Komparatist, im Sinne von Froeses Definition, der »Bildungsstruktur« als »Rahmenordnung für den individuellen Weg« bewußt (Froese 1965, 210), so braucht er keine prinzipiellen Bedenken gegen die Auftragsforschung zu haben, vorausgesetzt freilich, daß der Auftraggeber die Prämisse akzeptiert und dem Forschenden zu keinem Zeitpunkt zumutet, die Gebote wissenschaftlicher Redlichkeit zu verletzen (vgl. Bereday 1964, 6 f.). Dafür erhebt dieser auch nicht den Anspruch, mit seinen Ergebnissen dem Bildungspolitiker Entscheidungen aufzuzwingen. Was der Komparatist mit der Erfüllung seines Auftrags anzubieten hat, ist der wissenschaftliche Nachweis der internationalen und übernationalen Verflechtung bildungspolitischer und pädagogischer Erscheinungen und Tendenzen und der Hinweis auf die Reformbedürftigkeit aller Erziehungssysteme in der Spannung zwischen den emanzipatorischen Bedürfnissen der beteiligten Individuen und den aus der jeweiligen historischen Situation abzuleitenden gesellschaftlichen Notwendigkeiten.

WOLFGANG MITTER

→ Bildungsforschung, Erziehungswissenschaft.

LITERATUR

Anweiler, O.: Konzeptionen der Vergleichenden Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967), S. 305–314. Bereday, G. Z. F.: Comparative method in education. New York: Holt 1964. Berstecher, D.: Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs. Stuttgart: Klett 1970. = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Froese, L.: Bildungsstrukturen in Ost und West. In: Paedagogica Europaea, 1 (1965), S. 209 bis 219. Froese, L.: Paradigmata des Selbstverständnisses der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Kritisch-vergleichende Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967), S. 315–324. Halls, W. D.: Kultur und Erziehung. Der kulturalistische Ansatz in vergleichenden Studien. In: Bildung und Erziehung. 24 (1971) 6, S. 509–520. Hans, N. A.: Comparative education; a study of educational factors and traditions. 4. ed. London: Routledge 1955. Hilker, F.: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München: Hueber 1962. Holmes, B.: Problems in education; a comparative approach. New York: Humanities Press 1965. Kern, P.: Einführung in die Vergleichende Pädagogik. Konzeptionen, Themen, Problematik. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1973. Kienitz, W., W. Mehnert: Über Gegenstand und Aufgaben der marxistischen vergleichenden Pädagogik. In: Vergleichende Pädagogik. 2 (1966) 3, S. 225–246. Kobayashi, T. (Hrsg.): Survey on current trends in comparative education. Hamburg: UNESCO Institute for Education 1971. = Documents on educational research. Vol. 2. Noah, H. J., M. A. Eckstein: Toward a science of comparative education. New York-London: Macmillan-Collier 1969. Noah, H. J.: Zum Begriff des erziehungswissenschaftlichen Vergleichs. In: Bildung und Erziehung. 24 (1971) 6, S. 503–509. Robinsohn, S. B.: Erziehungswissenschaft: Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Speck, J., G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd 1. München: Kösel 1970, S. 456–492. Rosselló, P.: Die Vergleichende Pädagogik als Mittel der Planung. In: Bildung und Erziehung. 11 (1958) 11, S. 641–657. Schaffernicht, A.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Auswahlbibliographie. T. A. B. Frankfurt: DIPF 1968–1969. Schneider, F.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1961. = Vergleichende Erziehungswissenschaft und Pädagogik des Auslands. Bd 1. Schneider, F.: Prospektive Pädagogik. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4 (1958) 1, S. 36–50. Seidenfaden, F.: Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig: Westermann 1966. = Das Pädagogische Forum. Bd 9. Wittig, H.: Vergleichende Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1973.

Verhalten

Verhalten, seit dem 17. Jahrhundert – ähnlich wie englisch behaviour seit dem 16. Jahrhundert – umgangssprachlicher Begriff für das Regeln unterworfenen Betragen, Benehmen, äußere Auftreten, schließlich allgemein für Aktivität, wird erst um die Jahrhundertwende als wissenschaftlicher Begriff eingeführt. Anfänglich in der um Objektivität bemühten Tierpsychologie bzw. vergleichenden Psychologie zum Forschungsthema erhoben, taucht Verhalten zu Beginn des Jahrhunderts auch als Gegenstand der allgemeinen Psychologie auf. Von den Gründen, die dafür sprachen (und sprechen), und deren Anerkennung schließlich zur Konzeption der Psychologie (wie anderer Wissenschaften) als *Verhaltenswissenschaft* (behavioral science) führten, seien hier nur zwei wichtige hervorgehoben, die beide letztlich methodischer Art sind: (1) Die ältere Psychologie, seit ihrer Begründung nach der Mitte des 19. Jahrhunderts als Bewußtseinswissenschaft konzipiert, war auf die Kombination zweier Methoden

angewiesen: Selbstbeobachtung und Experiment. Während das Experiment aus der Naturwissenschaft, hier vor allem der Physiologie, übernommen worden war, galt die Selbstbeobachtung als die eigentlich autochthone Methode der Psychologie, deren prinzipielle Ausübbarkeit zugleich die Einzigartigkeit ihres Gegenstandes indiziert, eben des Bewußtseins. Die notwendige Subjektivität dieser Methode, der zwar durch die Koppelung mit dem objektiven Instrument des Experiments gesteuert werden sollte, ließ jedoch mit der zunehmenden Orientierung der Psychologie am Objektivitäts- und Exaktheitsideal der Naturwissenschaften Zweifel aufkommen an der Generalisierbarkeit bewußtseinswissenschaftlicher Befunde, zumal diese gemäß der herrschenden Elemententheorie in Terminus von (nicht weiter reduzierbaren) Bewußtseinselementen (z. B. Empfindungen, Vorstellungen) gefaßt wurden, die als solche empirisch doch nicht isolierbar waren. Demgegenüber erschien die Konzentration auf das am anderen beobachtbare Verhalten eine objektivere Basis zu gewährleisten. (2) Das, was wir von Mitmenschen als erstes in Erfahrung bringen und – prinzipiell – in intersubjektiver Übereinstimmung bestimmen (beobachten, messen) können, ist deren Verhalten in konkreten Situationen. Von dieser methodologisch vorteilhaft erscheinenden Warte ist die Frage nach den Bedingungen, unter denen dieses Verhalten steht, erst einmal offen: Äußere oder Umweltbedingungen sind – als ebenfalls, wenigstens prinzipiell, beobachtbare und meßbare – auf ihre Einflüsse auf das Verhalten zu untersuchen, und erst wenn ein unmittelbarer Einfluß nicht nachweisbar ist, wird auf innere Bedingungen, als die die äußeren Bedingungen vermittelnden, geschlossen.

Während der Weg der verhaltenswissenschaftlichen Psychologie also im Prinzip von »außen« nach »innen« geht, zählte noch William McDougall, der als einer der ersten die Psychologie als »the study of behaviour« bezeichnete, zu den Kriterien des Verhaltens vor allem »the manifestation of purpose or the striving to achieve an end« (1912, 19), welche Manifestation seinen Zeitgenossen jedoch nicht als hinreichend objektivierbar erschien.

John B. Watson hingegen, der in einer programmatischen Schrift von 1913 (1968) sich selbst als »Behaviorist« und die Psychologie als Zweig der Naturwissenschaft vorstellte, reduzierte von Anfang an den Begriff und die Analyse des Verhaltens auf die beobachtbaren Bewegungen (responses) eines Organismus, die durch ebenfalls beobachtbare, vor allem aber manipulierbare Reize (stimuli) determiniert werden. Verhalten interessiert den Behavioristen fortan nur, sofern es sich in terminis von stimuli und responses beschreiben läßt. Hierbei übernimmt Watson beide Begriffe so, wie sie in der Physiologie verwendet wurden, d. h. aber, daß als Reiz letztlich jede physikalisch-chemische Veränderung gilt, die unsere Rezeptoren affiziert (1919, 10), ähnlich als Reaktion jede Muskelbewegung, die durch eine Reizung ausgelöst wird (a. a. O., 11). Allerdings sah sich Watson sofort gezwungen, die Verwendung beider Begriffe »leicht auszuweiten« (ebda.) und komplexe Reize (»Situationen«) und komplexe Reaktionen (»Akte«) in die Analyse einzubeziehen, vor allem dann auch »implizite«, d. h. laut Watson nicht direkt beobachtbare Prozesse (wie »inneres Sprechen«, das für das bewußtseinswissenschaftliche »Denken« steht) als Reaktionen zu bezeichnen, die zugleich aber auch als innere Reize fungieren können. Diese von Anfang bestehende Ambiguität der beiden Verhalten definierenden Begriffe »Reiz« und »Reaktion« hat sich – trotz gelegentlicher theoretischer Skrupel – durch die Geschichte des Behaviorismus durchgehalten und hat damit den Begriff des Verhaltens äußerst mehrdeutig und beliebig verwendbar gehalten. Immerhin blieb die Reiz-Re-

aktions-(oder S-R-) Konzeption des Verhaltens bis heute erhalten, wenn auch kaum noch ein Psychologe den umweltdeterministischen Optimismus Watsons teilt, aus der Kenntnis der Reize die Reaktionen vorherzusagen, aus der Kenntnis der Reaktionen auf die entsprechenden Reize rückschließen zu können. Andererseits ist die von Watson erstmalig 1919 formulierte Zielsetzung einer behavioristischen Psychologie, Verhalten vorherzusagen und zu kontrollieren, um mit diesem Können »die Gesellschaft darin anzuleiten, wie die Umwelt verändert werden kann, damit sie den Handlungsweisen von Gruppen und Individuen entspricht, oder, wenn sich die Umwelt nicht ändern läßt, aufzuzeigen, wie das Individuum (durch den Zwang, sich neue Gewohnheiten zuzulegen) zu formen sei, um in die Umwelt zu passen« (a. a. O., 2), bis zu heutigen Nachfolgern Watsons wie B. F. Skinner (1973) verbindlich geblieben.

Eine der ersten Kritiken des Watsonschen Verhaltenskonzepts innerhalb der behavioristischen Psychologie ist mit dem Namen von Edward C. Tolman verbunden, der, seit 1922 an einer »neuen Formel für den Behaviorismus« arbeitend, in seinem Hauptwerk von 1932 von Watsons physiologistisch-»molekularem« Behaviorismus seinen »molaren« absetzte. Hierbei bezeichnet »molekular« kleinste Verhaltenseinheiten, vor allem spezifische Bewegungen, die von ebenso spezifischen Reizen ausgelöst werden; »molar« hingegen bezeichnet größere Verhaltenseinheiten, die ihre Einheit und Abgrenzung durch das jeweilige Ziel gewinnen, das in ihnen angestrebt wird. Diese Ziel- bzw. Zweckgerichtetheit (purposiveness) wird von Tolman zum Kriterium des Verhaltens erklärt (vgl. McDougall). Zugleich vertritt Tolman die Auffassung, daß sich die Zielgerichtetheit als »persistence until«, als Beharren bis zur Erreichung des Ziels bei gleichzeitiger »Dozilität« (Modifizierbarkeit durch Lernen) völlig objektiv fassen läßt. Der Schritt, den Tolman in der Konzeption des Verhaltens über Watson hinausging, wird deutlich an der Art, wie Tolman die Gegenstände, auf die Verhalten bezogen ist, zu bestimmen versucht. Das geschieht nämlich nicht mehr im Sinne physikalischer Definition von »Reizen«, sondern verhaltensmäßig (behavioral). Das, womit ein Lebewesen zu tun hat, ist verhaltensmäßig entweder discriminandum oder manipulandum oder utilitandum (Tolman 1959; Tolman/Brunswik 1935); d. h., entweder etwas, das es erkennbar unterscheidet oder womit es in einer bestimmten Weise umgeht oder was es als Mittel zu einem Zweck benutzt. Dieser – von Tolman nicht konsequent durchgehaltene – Ansatz, Umwelt rein als Verhaltensumwelt zu bestimmen, d. h. rein als das, wozu sich Lebewesen in einer bestimmten Weise verhalten, bringt diese Spielart des Behaviorismus in die Nähe zur Gestalttheorie und, konsequent zu Ende gedacht, zur Phänomenologie des Verhaltens (s. u.). Tolman selber hat durch die Einführung von »intervenierenden Variablen« (zwischen S und R) entscheidend zur Entwicklung des Neobehaviorismus beigetragen, dessen Vertreter bei der Analyse des Verhaltens stärker auf die vermittelnde Funktion von nicht selbst beobachtbaren, aber aus der Beziehung von R zu S erschließbaren und berechenbaren intervenierenden Prozessen reflektieren. Während bei einigen diese Prozesse als Reiz-Reaktions-(s-r-) Prozesse nach Art der äußeren S-R-Sequenzen behandelt werden (vgl. Hull 1951; 1952), dies selbst bei der Analyse des Denkens (Berlyne 1965), setzen andere Autoren, die die Scheu vor dem »Mentalismus« der älteren Psychologie überwunden haben, wieder »Kognitionen« als vermittelnde Prozesse und Instanzen an, was – in Abkehr von Watson – zu einem kognitiven Behaviorismus geführt hat (vgl. Neisser 1966). Unter Verzicht auf alle intervenierenden Variablen und auf jegliche hypothetischen Konstrukte betreibt demgegenüber B. F. Skinner (1965) seine rein funktionale Analyse

des Verhaltens, die – radikaler noch als Watson – die Abhängigkeit des Verhaltens von der Umwelt und damit dessen Manipulierbarkeit zu demonstrieren versucht. Mithilfe relativ weniger und einfacher Regeln der Reizmanipulation bzw. Umweltkontrolle hat Skinner (1957) auch den umstrittenen Versuch unternommen, Sprache – als verbales Verhalten – zu erklären (vgl. hierzu kritisch Chomsky 1972).

Außerhalb und z. T. im Gegensatz zu den behavioristischen Theorien des Verhaltens stehen die Konzeptionen der Ethologie (Verhaltensforschung) und der phänomenologisch orientierten Psychologie. Beiden gemeinsam und wesentlich ist das Studium des Verhaltens in seiner natürlichen Umwelt. Dabei legt die Ethologie besonderen Wert auf die Erforschung artspezifischer Ausprägungen des Verhaltens, vor allem auch als Antwort auf artspezifisch differierende, angeborene Auslösemechanismen, die als primäre soziale Reize gelten. Entsprechend wird der Rolle des Instinkts für das Verhalten besondere Aufmerksamkeit gewidmet (Eibl-Eibesfeldt 1967; Lorenz 1965). Als vergleichende Verhaltensforschung, mehr an Biologie und Physiologie als an Psychologie orientiert, steht die Ethologie in einem noch ungeklärten Verhältnis zur modernen vergleichenden Psychologie (Hinde 1970).

Der Notwendigkeit, Verhalten nicht nur in Bezug auf eine für alle gemeinsame physikalische »Welt«, sondern in Bezug auf die jeweilige Umwelt zu analysieren, wurde von dem Gestalttheoretiker Kurt Koffka durch die Unterscheidung von »geographischer« (= physikalischer) und Verhaltensumwelt Rechnung getragen. Für Koffka »findet Verhalten in einer Verhaltensumwelt statt, durch die es reguliert wird« (1963, 31) und die ihrerseits in der »geographischen« Umwelt fundiert ist. Nur diejenigen Bewegungen und Aktivitäten, die auf die Verhaltensumwelt bezogen sind, gelten als Verhalten i. e. S. (a. a. O., 32). Radikaler als Intentionalität wird dieses Bezogensein im Rahmen der phänomenologischen Psychologie gefaßt, innerhalb derer Verhalten immer als das prinzipiell sinnhafte Bezogensein von Subjekten auf ihre (Um-) Welt verstanden wird (Merleau-Ponty 1942). Voll expliziert heißt Verhalten sich zu etwas in einer bestimmten Hinsicht verhalten, wobei der Begriff der Hinsichtlichkeit oder Perspektivität der phänomenologischen Erkenntnis Rechnung trägt, »daß alles, auf das wir uns gerichtet finden bzw. zu dem wir uns überhaupt verhalten, damit auch in einem mehr oder minder expliziten Horizont der Verständlichkeit steht, dessen Eröffnung schlechthin die prinzipielle Sinnhaftigkeit unseres Verhaltens ausmacht« (Graumann 1960, 141). Mit der phänomenologischen Betonung der Sinnhaftigkeit des Verhaltens nähert sich der Verhaltensbegriff dem vor allem in der Soziologie explizierten Begriff des *Handelns* (wieder) an (vgl. Weber 1960). Die Integration der beiden Konzeptualisierungen menschlicher Aktivität steht jedoch noch aus.

CARL-FRIEDRICH GRAUMANN

→ Bewußtsein, Denken – Denkerziehung, Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus, Lernen, Pädagogische Psychologie.

LITERATUR

- Berlyne, D. E.: Structure and direction in thinking. New York: Wiley 1965. Chomsky, N.: Rezension von Skinners »Verbal behavior« (1959). In: Holzer, H., K. Steinbacher (Hrsg.): Sprache und Gesellschaft. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1972, S. 60 bis 85 (gekürzt). Eibl-Eibesfeldt, I. v.: Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. München: Piper 1967. Graumann, C. F.: Grundlagen einer Phänomenologie

und Psychologie der Perspektivität. Berlin: de Gruyter 1960. *Hinde, R.*: Animal behavior – A synthesis of ethology and comparative psychology. 2. ed. New York: McGraw-Hill 1970. *Hull, C. L.*: Essentials of behavior. New Haven: Yale Univ. Pr. 1951. *Hull, C. L.*: A behavior system. New Haven: Yale Univ. Pr. 1952. *Koffka, K.*: Principles of gestalt psychology, (1935). New York: Harcourt, Brace & World 1963. *Lorenz, K.*: Über tierisches und menschliches Verhalten. Bd I. München: Piper 1965. *McDougall, W.*: Psychology – The study of behaviour. London: Methuen 1912. *Merleau-Ponty, M.*: Die Struktur des Verhaltens, (1942). Berlin: de Gruyter 1975. *Neisser, U.*: Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts 1966. *Skinner, B. F.*: Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts 1967. *Skinner, B. F.*: Science and human behavior. New York: Free Pr. 1965. *Skinner, B. F.*: Jenseits von Freiheit und Würde. Reinbek: Rowohlt 1973. *Tolman, E. C.*: Purposeful behavior of animals and men. New York: Appleton-Century 1932. *Tolman, E. C.*: Behavior and psychological man. Berkeley: Univ. of California Pr. 1959. *Tolman, E. C., E. Brunswik*: The organism and the causal texture of the environment. In: Psychological Review. 42 (1935), S. 43–77. *Watson, J. B.*: Psychology as the behaviorist views it. In: Psychological Review. 20 (1913), S. 158–177; deutsch in: Watson: Behaviorismus. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1968. *Watson, J. B.*: Psychology from the standpoint of a behaviorist. Philadelphia: Lippincott 1919. *Watson, J. B.*: Behaviorismus. Köln: Kiepenheuer u. Witsch 1968. *Weber, M.*: Soziologische Grundbegriffe. 2. Aufl. Tübingen: Mohr-Siebeck 1960.

Vorschulerziehung

I. Der Begriff Vorschulerziehung ist zwar nicht neu, hat aber erst seit der jüngeren Auseinandersetzung um den Schulanfang und um die frühe öffentliche Förderung aller Kinder eine Schlüsselstellung in den Bestrebungen zur Bildungsreform bekommen. Er wird heute vorwiegend auf die institutionelle Erziehung der 3–6jährigen unter Einbeziehung eines reformierten Schulbeginns angewandt. Daneben ist aber auch die Verwendung des Begriffs in einer engeren Bedeutung anzutreffen, nämlich die Bezeichnung spezieller Einrichtungen und Maßnahmen, die auf die Schule vorbereiten und der Herstellung der Schulfähigkeit dienen. Gerade in dieser letzten Bedeutung hat der Begriff auch Polemik und Abwehr auf sich gezogen, weil sich die Einrichtungen der Kleinkindererziehung nicht primär als Vorbereitung für die Schule verstehen wollen, sondern Erziehungsformen suchen, die aus dem Alter und der Lage dieser Kinder zu entwickeln sind. Da der Wortgebrauch in der weiteren Bedeutung, in dem also nicht die Beziehung auf die Schule, sondern die institutionelle Erziehung der Altersstufe vor der bisher üblichen Einschulung gemeint ist, heute vorwiegt, ist er auch für das folgende maßgebend.

II. Die Entwicklung der heutigen Formen und Probleme läßt sich aus mehreren historischen Ansätzen herleiten: aus der Armenerziehung des 18. Jahrhunderts, aus den Initiativen zur Versorgung von Kindern berufstätiger Mütter im Zuge der frühen Industrialisierung, aus der pädagogischen »Entdeckung« der frühen Kindheit in der Nachfolge Rousseaus, aus den ersten sozialpädagogischen Analysen des Industriealters. Nach Vorformen in Bewahranstalten, Kleinkinderschulen, katechetischen Schulen, besonders auch englischen Einrichtungen, wurde in *Friedrich Fröbels* Entwicklung des »Kindergartens« eine erste pädagogisch durchdachte Institution geschaf-

fen, deren grundlegende Schriften für die internationale Entwicklung eine klassische Bedeutung erhielten. Froebel hat, auf der Grundlage der Pestalozzischen Pädagogik und einer philosophisch-romantischen Theorie der Kindesentwicklung, einmal eine Lehre von den frühen *Sozialkontakten* des Kindes entwickelt; zum anderen eine Theorie des *Kinderspiels* als des eigentlichen Mediums der kindlichen Aktivität, der Weltdeutung und des symbolischen Ausdrucks; und schließlich eine Theorie und Programmatik des *Kindergartens* als einer Institution angeleiteter und sozial vermittelter Welt-erfahrung für kleine Kinder. Auf der Grundlage dieser Theorie hat sich der Kindergarten als eine meist freiwillig besuchte und von freien Trägern angebotene Einrichtung der Früherziehung in der ganzen Welt ausgebreitet. Neben der Orientierung an der Froebelschen Theorie des Kinderspiels und der Frühförderung sind andere Modelle und theoretische Einflüsse wirksam geworden: die sensualistisch orientierte Erziehung mit Selbsttätigkeitsmaterialien (M. Montessori), die tiefenpsychologisch-kindzentrierte Erziehung der Nursery- und Infant School (S. Isaacs), die strenger schul-bezogene *Ecole maternelle*, schließlich auch lerntheoretisch und kognitiv orientierte Einrichtungen zur Frühförderung der formalen Schulfähigkeit.

III. Für die starke internationale Bewegung zugunsten der Vorschulerziehung, die Ende der 60er Jahre einen Höhepunkt erreichte, sind sowohl politische Kräfte wie wissenschaftliche Gründe zu nennen. *Politisch* gehört dieses Interesse in den Zusammenhang der neuen Bürgerrechtsbewegung. Eine stärkere Demokratisierung des Bildungswesens und eine Verbesserung der Bildungschancen für alle Teile der Bevölkerung setzt einen früheren Beginn der öffentlichen Erziehung voraus. Soll Bildung nicht das Vorrecht der bisher schon bildungsmotivierten Schichten bleiben, so kann auch die Familie mit ihren vielleicht beschränkten Bildungsvorstellungen und mit ihrer eigenen sprachlichen, intellektuellen und praktischen Ferne von allen Bildungsinhalten nicht mehr die alleinige Instanz der frühen Erziehung sein. Die amerikanische Head-Start-Bewegung, die für Kinder in städtischen Slums, in ländlicher Isolierung oder in ethnischen Reservaten ein Angebot an institutioneller Förderung und an medizinischer oder orthopädischer Intervention bereitstellte, war Ausdruck vor allem dieses bürgerrechtlichen Motivs.

Zu den *wissenschaftlichen* Gründen gehören einmal Veränderungen in der Lern- und Begabungsforschung, die im Gegensatz zu früheren Annahmen, welche von einer vorgegebenen und festgelegten Form der Begabung ausgingen, die Verschränkung von Begabung und Lernen von früher Kindheit an nachweist und damit die Bedeutung früher Intervention deutlich macht (Hunt 1961). Mannigfache Befunde aus der Heilpädagogik und aus der Entwicklungsforschung bestätigten die besonderen Möglichkeiten des Frühlernens, wiewohl sich die Versuche, Lernfähigkeit und Intelligenzentwicklung in Form von Verlaufskurven zu rekonstruieren und damit den hohen Anteil der frühen Lebensjahre in Prozenten der Gesamtentwicklung festzuhalten (Bloom 1964), nicht als stimmig erwiesen haben.

In jüngerer Zeit sind die Ergebnisse der Sozialisationsforschung stärker in den Vordergrund getreten, in denen der Einfluß des Milieus als Familien- und Schulsituation, als subkultureller, als schichtspezifischer, als gesamtgesellschaftlich bedingter Einfluß analysiert wird und damit die Ausgangsbedingungen der Intervention deutlicher und auch die Schwierigkeiten der Veränderung besser bekannt werden. Erst die Modellversuche, welche dieses Bedingungsgefüge aufzuheben und zu berücksichtigen

suchen (Deutsch 1971; Bernstein 1971; Weikart 1974 u. a.), haben Aussicht auf längerfristigen Erfolg.

IV. In der BRD war die Lage der institutionellen Vorschulerziehung bis in die Mitte der 60er Jahre dadurch gekennzeichnet, daß die Einschulung in der Regel im 7. Lebensjahr erfolgte und daß nur für etwa ein Drittel der 3–6jährigen ein Platz im Kindergarten (oder in einer Kindertagesstätte) zur Verfügung stand, wobei diese »Plätze« allerdings nach räumlicher, sächlicher und personeller Ausstattung sehr verschiedener Qualität waren. In seinem »Strukturplan für das Bildungswesen« (1970) schlägt der Deutsche Bildungsrat einen kräftigen Ausbau vor, mit dem Ziel, bis 1980 allen Kindern von 3 Jahren an einen entsprechenden Platz zu garantieren. Verbunden damit wird ein Vorschlag zur Veränderung der Einschulung und der frühen Schulzeit: Das Einschulungsalter soll auf 5 Jahre herabgesetzt, zugleich der Schulanfang in einer zweijährigen »Eingangsstufe« mit neuen Inhalten und Arbeitsmethoden umgestaltet werden. Das bisherige Vorschulalter würde damit teilweise an eine solche Eingangsstufe der Schule abgegeben, teilweise als Elementarstufe für die 3–4jährigen in kindergartenähnlichen Formen ausgebaut.

Der Bildungsbericht der Bundesregierung (1970) hat sich diesen Vorschlag des Bildungsrats zueigen gemacht. Die Bundesländer haben verschieden darauf reagiert. Zum Teil haben sie in schneller Folge freiwillige »Vorklassen« für die Fünfjährigen eingerichtet und damit die Vorverlegung des Schulbeginns und den Aufbau von Eingangsstufen vorbereitet (Berlin), zum Teil haben sie mit inhaltlichen Neuformungen experimentiert und dazu zunächst Versuchseinheiten sowohl an den Schulen wie in den Kindergärten eingerichtet, die in Begleituntersuchungen überprüft werden sollen (NRW); zum Teil haben sie sich stärker auf den Ausbau der Kindergärten und auf die Früherkennung von besonderen Interventionsbedürfnissen konzentriert (Bayern). In der Bund-Länder-Kommission sind bisher die Alternativen offengehalten worden und wird wohl eine einheitliche Entscheidung nur schwer zustandekommen.

Für die Lösung des Bildungsrats – 2 Jahre Kindergarten bzw. Elementarstufe freier oder kommunaler Trägerschaft, dann 2 Jahre Eingangsstufe der öffentlichen Schule – wird besonders geltend gemacht: der Schulanfang müsse im ganzen erneuert und dafür eine Zwischenform von Sozial- und Schulerziehung gefunden werden. Der Aufbau einer so weitreichenden Neuerung, die den ganzen Primarbereich tangiere, könne nur als Teil des öffentlichen Schulwesens, unter staatlicher Planung, Ausbildung und Stellenversorgung gelingen. Auf das Vorbild der englischen Infant School wird dabei verwiesen. Die Vorverlegung der Schulpflicht scheint auch deswegen nötig, weil sich einer freiwilligen Regelung oft gerade diejenigen Familien entziehen, bei denen die Gefahr einer lebenslänglichen Benachteiligung und Distanz zum Bildungswesen am größten ist. Gegen die Vorverlegung des Einschulungsalters im Sinne des Bildungsrats wird vor allem geltend gemacht: Die Reduktion auf die 3- und 4jährigen beraube den Kindergarten gerade der Altersstufe, die für die anderen Kinder die besten Anregungen geben könne und für die die Fachkräfte des Kindergartens bisher die meiste Erfahrung gesammelt haben; die Schule verfüge nicht über die Mittel und die Fachkräfte, mit dieser Altersstufe zu arbeiten; eine Mitbeschäftigung von Sozialpädagogen in der Schule werde die Fachkräfte aus dem Bereich des Kindergartens (in den Staatsdienst) abziehen; die Versorgung durch den vormittags und nachmittags arbeitenden Kindergarten sei besser als die nur vormittägliche Schule; die Ausbildungsvoraus-

setzungen seien innerhalb der Lehrerbildung bisher nicht geschaffen; auch die baulichen Bedingungen, die Ausstattung, die konzeptuelle Überlieferung, über die die Infant School verfüge, seien in der BRD nicht gegeben; bei der politischen Tendenz zur Kürzung des Elementarbereichs liege es nahe, daß die bisherige Grundschule mit ihren Arbeitsformen und Ausstattungen nur um ein Jahr vorverlegt werde. Das Votum der Gegner eines früheren Schulanfangs geht also dahin, dem Kindergarten die Zuständigkeit für die 3- bis 6jährigen zu belassen und ihn so attraktiv auszustatten, daß er allen Kindern dieser Altersstufen hinreichende Plätze und qualifizierte Erzieher stellen kann.

V. Auch die Fragen der Arbeitsinhalte und -methoden sind kontrovers, die Neuentwicklungen stehen hier noch am Anfang. Folgende Tendenzen zeichnen sich in der Literatur und in den Modellversuchen ab: Zunächst überwogen, amerikanischen Vorbildern folgend, solche Versuche und Programme, die auf die Förderung bestimmter Funktionen oder Fähigkeiten ausgerichtet waren. Den strikten Sprach- und Intelligenzförderungsprogrammen (Bereiter u. a. in: Hechinger 1970), den Lese- und Trainingsleitern, die ohne großen theoretischen Aufwand einfach in die Marktlücke hinein produziert wurden, folgten differenzierte Förderungsprogramme, die vorwiegend auf Piagets Psychologie der kognitiven Entwicklung basierten. Daneben wurden an wissenschaftlichen Verfahren und Schuldisziplinen orientierte Curricula zur propädeutischen Förderung des naturwissenschaftlichen Verständnisses, der sog. Mengenlehre, der Sprache und anderer »Fachbereiche« entwickelt. Einen weiteren Ansatz bilden »situationsorientierte« Curricula, die an die Lebenssituation und an die bisherigen Sozialisationserfahrungen der Kinder anknüpfen und diese durch didaktische Einheiten, durch Simulationen, durch Rollenspiele erweitern und verfügbar machen wollen (Zimmer u. a. 1973). Schließlich wird auch, auf der Grundlage einer erweiterten und psychologisch angemessenen Spieltheorie, von den kreativen und sozialerzieherischen Aspekten des Kinderspiels ausgegangen und in einer Komposition von Spielmöglichkeiten eine Art Curriculum entwickelt. Dabei wird dem Phantasiespiel und dem sozialen Rollenspiel eine besondere Bedeutung zugemessen (Smilansky 1973; Shaftel 1973; Singer 1973).

VI. Als gegenwärtige Probleme und Diskussionspunkte sind besonders hervorzuheben: Das hohe Interesse von mittelständischen Eltern, zusammen mit dem Freiwilligkeitsprinzip und mit absurden Versprechungen, die über frühe Intelligenzförderung gemacht und von halbwissenschaftlicher Seite gestützt wurden, haben an vielen Stellen Lern- und Leistungserwartungen erzeugt, die unmittelbar auf die Erzieher gerichtet wurden. Versuche kommerzieller Nutzung der Vorschulmode haben in kurzer Zeit ein Angebot von ungeprüften und größtenteils untauglichen Programmen und Materialien auf den Markt gebracht, das auch in die Kindergärten und Vorklassen Einzug hielt. Pädagogische Arbeitsgruppen und sorgfältig entwickelte Materialien standen schon deswegen kaum zur Verfügung, weil sich die wissenschaftliche Pädagogik und die Curriculumforschung bisher nur in geringem Maße mit den Fragen der Kleinkindererziehung beschäftigt hat. Auch für den institutionellen Ausbau stehen vorerst die Fachkräfte und Mittel nur beschränkt zur Verfügung und kommen, auf Grund der energischen Elterninitiativen, den Kindern aus der Mittelschicht in höherem Maße zugute. Eine entschiedene Ausbauplanung zugunsten benachteiligter Kinder, für die

die Vorschulbewegung ursprünglich angetreten war, findet sich in der Kommunal- oder Länderpolitik bisher kaum (England hat für einen solchen Ausbau in Regionen besonderer Bedürftigkeit – Educational Priority Areas – ein wirksames Modell geliefert). Die Methoden der Arbeit mit benachteiligten Kindern, wobei der Begriff der Benachteiligung noch aus pädagogischer Perspektive präzisiert werden müßte, sind noch wenig entwickelt. Und die Nachwuchsfragen, die Ausbildung von Fachkräften, von Dozenten, von Graduierten, die für Entwicklungs- und Supervisionsaufgaben qualifiziert sind, müssen noch gelöst werden. So haben die Impulse zu einer Erneuerung und Intensivierung der Vorschulerziehung zwar schon manche Aktivitäten und Neueinrichtungen ausgelöst. Sie sind aber an vielen Stellen in problematische Wirkungen abgeglitten und durchweg noch nicht zu einer sachgemäßen Bildungspolitik, zu inhaltlicher Durcharbeitung, zur Planung und Nachwuchssicherung fortentwickelt worden.

ANDREAS FLITNER

→ Begabung – Intelligenz, Chancengleichheit, Entwicklungspsychologie, Grundschule, Kindheit – Jugend, Sozialerziehung – Soziales Lernen, Sozialisation, Spiel – Kinderspiel.

LITERATUR

- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung* (Hrsg.): Anregungen: 1. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten; 2. Zur Ausstattung des Kindergartens. München: Juventa Verl. 1973. *Auleta, M. S.* (Hrsg.): Foundations of early childhood education. New York: Random House 1969. *Barres, E.*: Erziehung im Kindergarten. Weinheim: Beltz 1972. *Bernstein, B.*: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf: Schwann 1972. *Bittner, G., E. Schmid-Cords* (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. 4. Aufl. München: Piper 1971. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis. Bd 6. *Bloom, B. S.*: Stability and change in human characteristics. New York: Wiley 1964. *Deutsch, M.*: Gesellschaftliche und psychologische Perspektiven der Entwicklungsförderung bei Vorschulkindern. In: *Hechinger, F. M.* (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Stuttgart: Klett 1970, S. 58–74. *Deutscher Bildungsrat*. Begabung und Lernen, hrsg. v. H. Roth. Stuttgart: Klett 1968. = Gutachten u. Studien d. Bildungskommission. Bd 4. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Stuttgart: Klett 1973. *Edelstein, W., D. Hopf* (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett 1973. = Konzepte der Humanwissenschaften. *Flitner, A.*: Der Streit um die Vorschulerziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 13 (1967), S. 515–538. Auch in: *Bittner, G., E. Schmid-Cords* (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. 4. Aufl. München: Piper 1971, S. 364–384. *Flitner, A.* (Hrsg.): Das Kinderspiel. München: Piper 1973. *Frost, J. L.* (Hrsg.): Early childhood education rediscovered. New York: Holt, Rinehart and Winston 1968. *Gordon, I. J.* (Hrsg.): Early childhood education. Chicago: Univ. Press 1972. = The Yearbook of the National Society for the Study of Education. 71.2. *Halbfas, H., F. Maurer, W. Popp* (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit. Stuttgart: Klett 1972. = Neuorientierung des Primarbereichs. Bd 1. *Hechinger, F. M.* (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Stuttgart: Klett 1970. *Hess, R. D., R. M. Bear* (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung. Weinheim: Beltz 1972. = Beltz Studienbuch. Bd 36. *Hölthersinken, D.* (Hrsg.): Vorschulerziehung. 1. Dokumentation; 2. Ausländische Erfahrungen und Tendenzen. Freiburg: Herder 1971–1973. *Hoffmann, E.*: Vorschulerziehung in Deutschland. Witten: Luther-Verl. 1971. = Handbücherei f. d. Kinderpflege. Bd 7. *Hundertmarck, G.*: Soziale Erziehung im Kindergarten. 5. Aufl. Stuttgart: Klett 1972. = Sozialpädagogik. Bd 1. *Hundertmarck, G., H.*

Ulshoefer (Hrsg.): Kleinkinderziehung – Lehrbücher für Sozialpädagogen. Bd 1–3. München: Kösel 1972. Hunt, J. M.: Die psychologischen Grundlagen einer kompensatorischen Vorschulerziehung. In: Hechinger, F. M. (Hrsg.): Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Stuttgart: Klett 1970, S. 30–57. *Plowden-Report*. Children and their primary school. London: Her Majesty's Stationery Office 1967. Dt. Auswahl: Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen. Hrsg. v. H. Belser, P. M. Roeder, H. Thomas. Frankfurt: Diesterweg 1972. *Shaftel, F. R., G. Shaftel*: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. München: Reinhardt 1973. = Uni-Taschenbücher. Bd 279. Singer, J. L.: The child's world of make – believe. New York, London: Academic Pr. 1973. *Smilansky, S.*: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: Flitner, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München: Piper 1973, S. 151–187. *Trouillet, B.*: Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. Weinheim: Beltz 1968. = Dokumentationen zum in- und ausländischen Schulwesen. Bd 8. *Weber, E.*: Early childhood education: perspectives on change. Worthington/Ohio: Jones 1970. *Weikart, D. P.*: Development of effective preschool programs: Report on the results of the High-Scope-Ypsilanti preschool projects. Ypsilanti/Mich.-USA (Vervielfältigtes Ms.). *Zimmer, J.* (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd 1.2. München: Piper 1973. = Erziehung in Wissenschaft u. Praxis. Bd 21.

Weiterbildung

Im Unterschied zum landläufigen Sprachgebrauch von »sich weiterbilden« ist in strengerem begrifflich-programmatischen Sinne von »Weiterbildung« erstmals im »Strukturplan für das Bildungswesen« (1970) der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates die Rede gewesen. Weiterbildung wird dort als übergeordneter Begriff für den quartären (nachschulischen) Bereich innerhalb des gesamten Bildungssystems verwendet, d. h. für alles organisierte Lernen der Erwachsenen nach Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit. Im Bildungssystem soll – und zwar durch staatliche Planungsaktivität – ein eigener »Gesamtbereich Weiterbildung« konstituiert werden. Darin sollen alle Aktivitäten der beruflichen Fortbildung, der Berufsumschulung sowie der nicht primär berufsbezogenen, sondern mehr allgemein orientierten »Erwachsenenbildung« koordiniert und übersichtlich zusammengefaßt werden.

Träger von Einrichtungen der Weiterbildung sind gegenwärtig vor allem: Staat, Kommunen, Hochschulen, Rundfunk- und Fernsehanstalten; Arbeitgeber- und Unternehmerverbände, Betriebe, Berufsverbände, Kammern; Gewerkschaften; Kirchen, Vereine und Stiftungen, wissenschaftliche Gesellschaften; kommerzielle Weiterbildungsunternehmen.

Staat und Kommunen unterhalten nicht nur eigene Einrichtungen, sondern fördern darüber hinaus zahlreiche andere Träger mit öffentlichen Mitteln. Ein vollständiger Überblick über alle Träger und Einrichtungen, über ihre Programme und Kapazitäten ist derzeit nicht möglich. Die Träger sind nicht zur Offenlegung ihrer Daten verpflichtet und halten sie teilweise zurück. Wo aber Daten vorliegen, sind die Erhebungsmethoden divergent.

Von daher wird im »Strukturplan« als unmittelbare Notwendigkeit gefordert, das unübersehbare Vielelei und Nebeneinander von Trägern und Aktivitäten auf dem Gebiet der Weiterbildung zu koordinieren und die Melde- und Auskunftspflicht an eine zentrale Informationsstelle einzuführen. Neben dieser mehr pragmatischen Ab-

sicht wird auch das bildungspolitische Ziel erkennbar, zumindest tendenziell das »duale System« der Bildung mit seinem Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung aufzuheben. Nicht zuletzt aber geht es darum, den generell noch stark unterentwickelten Bereich der Weiterbildung überhaupt erst den gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechend auszubauen und dabei dann mit den anderen Bereichen und Stufen des Bildungssystems zu verbinden.

Für die pädagogischen und gesellschaftspolitischen Ziele der Weiterbildung und für ihre Inhalte glaubt die Bildungskommission offenkundig, sich auf einen breiten Konsensus stützen zu können. Das ist wahrscheinlich auch eine realistische Einschätzung, nicht nur wegen des hohen Allgemeinheitsgrades der gewählten Formulierungen.

Mit diesem Konzept einer Konstituierung des »Gesamtbereiches Weiterbildung« innerhalb des Bildungssystems ist umfassender und deutlicher als irgendwo zuvor in der Bundesrepublik Deutschland die Weiterbildung zur Aufgabe und zum Gegenstand staatlicher Planung und Verantwortung erklärt worden. Die »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung« hat sich die Prämisse, daß Weiterbildung eine Angelegenheit der öffentlichen Verantwortung sei, zwar zu eigen gemacht, im Verlauf ihrer Verhandlungen dann aber das unter anderem auch schon im »Strukturplan« angelegte kooperative Modell – die vorhandenen Träger sollen bei Wahrung ihrer Eigenrechte zur Kooperation veranlaßt werden – unter dem Druck der CDU-regierten Länder in den Vordergrund und staatliche Initiativen in den Hintergrund gerückt. Zugleich ist der Rahmen für solche Kooperation bald wieder auf die Träger der »traditionellen«, nämlich überwiegend auf allgemeine und politische Bildung orientierten Erwachsenenbildung eingeengt worden. Das Hauptkonzept des »Strukturplans«, die berufliche Weiterbildung, zumal auch die von Betrieben und Wirtschaftsverbänden veranstaltete berufliche Fortbildung und Umschulung in einen koordinierten und der öffentlichen Verantwortung unterstellten Weiterbildungssektor einzubeziehen, ist nur noch ganz am Rande erkennbar. Außerdem sind die durch finanzielle Planungsdaten markierten Ausbauziele stark reduziert worden. Etwa auf der gleichen Linie liegen z. B. auch die letzten Beschlüsse der Kultusminister-Konferenz.

Die derzeit größten Hindernisse für die Konstituierung eines »Gesamtbereiches Weiterbildung« liegen einerseits in der zersplitterten Gesetzgebungskompetenz und andererseits in der sogenannten pluralen Struktur der Trägerorganisationen. Für gesetzliche Regelungen der beruflichen Weiterbildung sind weitgehend die Bundesorgane, für die der »allgemeinen« Erwachsenenbildung die Länder zuständig. Durch Arbeitsförderungsgesetz (1969), Berufsbildungsgesetz (1969), Bundesausbildungsförderungsgesetz (1971) und das neue Betriebsverfassungsgesetz (1972) sind Regelungen vor allem für die berufliche Fortbildung und Umschulung, für individuelle berufliche Aus- und Weiterbildungsförderung sowie für Betriebsräteschulung getroffen worden. Für die »Erwachsenenbildung« haben einige Länder 1970 eigene Gesetze verabschiedet, so Niedersachsen, Saarland, Hessen; Nordrhein-Westfalen hat schon seit 1953 ein Erwachsenenbildungsgesetz. Weitere Ländergesetze werden vorbereitet. In keinem Fall aber sind Bundes- und Ländergesetze aufeinander bezogen oder ergänzen sich gegenseitig, und somit ist bereits zwischen den legislativen staatlichen Organen in Bund und Ländern das Problem von Koordination und Kooperation völlig ungelöst.

In den Ländern wird schon seit langem und neuerdings auch auf Bundesebene der Pluralismusstreit ausgefochten. Dabei stehen sich gegenüber einerseits die Tendenzen

zur stärkeren staatlichen und öffentlichen Initiative und Planung auf Vereinheitlichung hin: Bund, Länder und Gemeinden sollen für ein ausreichendes Angebot von Bildungsmöglichkeiten sorgen; andererseits beanspruchen die sogenannten freien Träger wie z. B. kirchliche, gewerkschaftliche, berufsständische Organisationen, die gleichberechtigte Förderung aller ihrer Maßnahmen und Einrichtungen, und weder Staat noch die Kommunen (z. B. mit ihren Volkshochschulen) sollen eine Vorrangstellung einnehmen dürfen. Anders ausgedrückt handelt es sich um den Konflikt, ob öffentliche (staatliche oder kommunale) Institutionen Initiativ-, Koordinations- oder gar Lenkungenfunktionen insgesamt und auch gegenüber anderen Trägern übernehmen sollen, oder ob sämtliche, also staatliche, kommunale und alle anderen Träger in Konkurrenz untereinander ein pluralistisches Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten bereitstellen sollen, wobei selbstverständlich die finanzielle und politische Durchsetzungskraft eines jeden Trägers eine erhebliche Bedeutung hat. Zur Zeit stehen die politischen Zeichen wieder etwas mehr zugunsten des Pluralismusprinzips, wenngleich unter der appellativen Forderung nach Kooperation. In der Praxis hat das unter anderem zur Folge, daß staatliche Initiativen i. S. von Ausbauprogrammen oder Koordinationsmaßnahmen nicht oder nur sehr zögernd in Angriff genommen werden. Die verschiedenen Träger planen nach wie vor erst ihre eigenen Programme und erwerben sich damit den Anspruch auf nachträgliche Honorierung aus den Länderhaushalten. Im übrigen ruft dieses Prinzip ständig neue Trägerorganisationen auf den Plan, die auch Weiterbildungsprogramme durchführen und dafür vom Staat honoriert werden möchten.

Die bildungs- und gesellschaftspolitischen Programmvorstellungen im Konzept »Weiterbildung« des »Strukturplans« haben also zunächst vor allem rechtliche, organisatorische, verbands- und finanzpolitische Probleme aufgeworfen, und von ihnen wird die aktuelle Diskussion beherrscht (vgl. Keim, Olbrich, Siebert: Strukturprobleme, 1973). Für den weiteren Fortgang dürften u. a. folgende Problemkomplexe von Bedeutung sein, die hier thesenartig zusammengefaßt werden:

1. Wenn Weiterbildung im Sinne eines organisierten Weiterlernens als eines der konstitutiven Prinzipien im Leben der Erwachsenen gelten soll, muß die noch tief im gesellschaftlichen Bewußtsein verankerte Trennung zwischen einer Lernphase im Jugendalter und der Phase der Berufstätigkeit im Erwachsenenalter aufgehoben werden, denn darin manifestiert sich ein unter bestimmten sozialhistorischen Konstellationen entstandenes »altersständisches Bildungsprivileg« (Schulenberg 1966, 1968). Dieses Privileg hat hervorgebracht und wird zugleich gestützt durch Theoreme von der abnehmenden Bildbarkeit bzw. Lernfähigkeit der Erwachsenen, die einer kritischen Prüfung schwerlich standhalten. Weiterbildung der Erwachsenen darf also in der gesellschaftlichen Wertung nicht mehr als von der Norm abweichendes Verhalten gelten. Im »Strukturplan« wurde daraus z. B. die Konsequenz gezogen, daß »Weiterbildung als Teil der Berufsausübung« verstanden werden müsse. Das jedoch dürfte langfristig gesehen ein Fehlschluß sein, denn die erwähnte Norm wird hier wiederum durch die Berufs- und Erwerbstätigkeit gesetzt, da sie als das beherrschende Merkmal im Leben des Erwachsenen angesehen wird. Insofern trägt die enge Verknüpfung der Weiterbildung mit der Berufstätigkeit doch wieder zur Stabilisierung jenes altersständischen Bildungsprivilegs bei und unterstützt zudem solche Tendenzen, die das Erwachsenenlernen immer wieder auf die Anpassungs- und Disziplinierungsmechanismen beruflicher Erwerbstätigkeit zurückzusteuern versuchen. Für ein über

»okkasionale« Bildungsbemühungen hinausgreifendes Konzept der Weiterbildung darf die Rolle des lernenden Erwachsenen nicht der des berufstätigen Erwachsenen untergeordnet bleiben.

2. Gegen ein so weitreichendes Konzept von Weiterbildung wird häufig eingewendet, daß es zur »Verschulung« führen müsse. »Verschulung« wird dabei verknüpft mit der Summe negativ wertender Attitüden von Schule, und man beruft sich dabei zumeist auf die eigenen Erinnerungen und Erfahrungen, also auf Muster von traditioneller Schule: autoritäres Lehrerverhalten, Aufsicht und Steuerung durch die staatliche Bürokratie, Konformitätszwang, Langeweile, Praxisferne, Angst vor Versagen und Selektion. Diese Attitüden sind jedoch nicht notwendig identisch mit Schule. Die Erwartungen der erwachsenen Bevölkerung zielen in der großen Breite darauf, daß in den Einrichtungen zur Weiterbildung das Lernen besonders gut und bündig organisiert ist, denn die Erwachsenen möchten z. B. die Möglichkeit finden, ein Stück des Selbstwertgefühls zu gewinnen, das ihnen in vielen beruflichen Tätigkeiten versagt bleibt, und sie möchten Ziele erreichen, die sie sich selbst gesetzt haben, wobei das sehr wohl objektivierte Ziele sein können, die sich auch viele andere zu eigen gemacht haben, z. B. ein Zertifikat. Zumindest unter den »Benutzern« erwarten viele für ihre Weiterbildung eine gut ausgebaute, d. h. integrierte und zugleich differenzierte Schule für Erwachsene. Befürchtungen vor »Verschulung« aber haben offenkundig vor allem diejenigen, die die Auswirkungen einer auf größere Breite und Effizienz hin organisierten Weiterbildung fürchten, z. B. die emanzipatorischen Auswirkungen, die nicht nur von Programmen der politischen Bildung im engeren Sinne, sondern auch von anderen langfristigen Lernprozessen Erwachsener ausgehen können. Außerdem hat Sorge vor der »Verschulung«, wer die finanziellen, organisatorischen und didaktischen Konsequenzen für den zügigen und vereinheitlichenden Ausbau des Bereiches Weiterbildung scheut.

3. Die Probleme von Pluralismus und Kooperation im Sektor Weiterbildung sind vor allem Probleme der Trägerorganisationen und nur zum geringsten Teil Probleme der lernenden Erwachsenen. Wie es zweifelhaft ist, ob sich in der Pluralität der auf gesellschaftliche Gruppierungen gestützten Träger tatsächlich eine entsprechende Pluralität der Bildungskonzepte widerspiegelt, erscheint es noch zweifelhafter, ob die Pluralität der Träger auf eine entsprechende Pluralität der Motivationslagen bei den lernenden (oder noch nicht lernenden) Erwachsenen trifft. Als empirisch gesichert kann gelten, daß in der Motivationsstruktur der erwachsenen Bevölkerung die sozio-kulturellen Determinanten den stärksten Ausschlag geben, d. h. ein deutliches Gefälle von den Abiturienten zu den ehemaligen Volksschülern, von den »höheren« zu den »niederen« Sozialschichten, von den Beamten und Angestellten zu den Arbeitern und landwirtschaftlich Berufstätigen, von den städtischen zu den ländlichen Wohngebieten besteht.

Im breiten Spektrum der Weiterbildungsinteressen ist bekanntlich für die Entwicklung von Motivationen ein Ansatzpunkt die berufsbezogene Weiterbildung, die aber unter mindestens drei Aspekten gesehen werden muß:

- direkt auf die Höherqualifizierung für bestimmte erstrebte Arbeitsplätze und Berufspositionen bezogene Lehrgänge;
- Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, die der Erhaltung und Erweiterung der Berufstüchtigkeit im Sinne des besseren Überblicks und der größeren Dispositionsfähigkeit dienen, wobei Positionsverbesserungen langfristig angezielt sein können;

– Weiterbildung als Prozeß der bewußtseinskritischen Distanzierung von den akuten Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsplatzes, der Berufssituation wie des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems überhaupt, oft verbunden mit dem Ziel, an der Veränderung jener Bedingungen politisch mitwirken zu können.

Alle diese Determinanten und Aspekte stehen nicht in einem durchgängig erkennbaren oder plausiblen Zusammenhang mit der derzeitigen Struktur der Trägerorganisationen für die Weiterbildung. Offenkundig deshalb entwickeln die verschiedenen Träger jeder für sich Bildungsprogramme, die sich einander z. T. sehr ähneln und nur im Ausbaugrad nennenswert unterscheiden.

4. Vermutlich ist die vehement erhobene Forderung nach Kooperation der verschiedenen Träger in der Erwachsenenbildung dazu geeignet, die Eigeninteressen der Träger und ihrer Einrichtungen zu verschleiern und einen vereinheitlichenden Ausbau zu behindern. Von den im »Strukturplan« gleichrangig aufgestellten Forderungen nach Kooperation und Ausbau sollte deshalb die nach Ausbau deutlich den Vorrang bekommen. Dieser Ausbau wäre vom Rechtsanspruch der Bevölkerung auf eine flächendeckende Versorgung mit differenzierten Weiterbildungsmöglichkeiten her zu konzipieren und nicht in erster Linie von den bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen der Trägergruppen und -organisationen her. Diesem gesamtgesellschaftlichen und sozialstaatlichen Anspruch werden nur wenige Träger von ihrem Selbstverständnis her folgen wollen. Bisher haben ihm im wesentlichen nur die kommunalen Volkshochschulen entsprochen. Für solchen Ausbau liefern Muster das Hessische Volkshochschulgesetz und die nordrhein-westfälischen Planungen: Die Kommunen werden zur flächendeckenden Vollversorgung mit Weiterbildungsangeboten verpflichtet. Die anderen Träger können eigene Programme anbieten und Lehrgänge z. B. nach dem Baukastensystem einbringen; sie werden staatlich subventioniert, wenn sie die gesetzten Bedingungen und Standards akzeptieren.

5. Das Pluralismusproblem unter den Trägern der nicht primär berufsorientierten Erwachsenenbildung erscheint vergleichsweise belanglos gegenüber der viel ernsteren Kluft zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, insofern die Wirtschafts- und Industrieorganisationen im Begriff sind, sich mit Unterstützung durch gesetzliche Förderungsmaßnahmen des Bundes ein großes eigenes System der beruflichen Fortbildung und Umschulung aufzubauen, das der öffentlichen Verantwortung und Kontrolle zunehmend entwächst. Nur dort, wo bisher wiederum vor allem Volkshochschulen berufliche wie auch allgemeine und politische Weiterbildungsprogramme auf hohem Standard entwickelt haben, konnte jene Kluft partiell überbrückt werden. Sie aber dürfte das Kernproblem für die künftige Entwicklung der Weiterbildung sein.

HANS-DIETRICH RAAPKE

→ Arbeiterbildung, Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildungswesen, Erwachsenenbildung, Klasse – Schicht, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

LITERATUR

Bund-, Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan Bd I und II. Stuttgart: Klett 1973. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. Keim, H., J. Olbrich, H. Siebert: Strukturprobleme der Weiterbildung. Düsseldorf: Bertelsmann 1973. Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusmini-

sters des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn 1972. = Schriftenreihe des Kultusministers. H. 19. Raapke, H.-D.: Funktionen einer Theorie der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 16 (1970) 5, S. 609–627. Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz 1968. Schulenberg, W.: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1972. Siebert, H.: Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Düsseldorf: Bertelsmann 1972. Strzelewicz, W., H.-D. Raapke, W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart: Enke 1966 überarb. Taschenbuchausg. 1973. Tietgens, H.: Erwachsenenbildung und Schule. Braunschweig: Westermann 1967.

Wissenschaftstheorie

Der Begriff *Wissenschaftstheorie* ist doppeldeutig, denn er kann instrumental und er kann reflektiv verstanden werden. Als instrumentaler Begriff richtet er sich vorwiegend auf methodologische Fragen in der gleichen Einstellung, wie sie die Wissenschaft beherrscht. In diesem Fall fungiert Wissenschaftstheorie als eine Art Hilfsdisziplin für die Lösung forschungspraktischer Probleme: die Konventionen über wissenschaftliche Begriffsbildungen, die Verfahren wissenschaftlicher Erklärung und empirischer Bestätigung sowie die an solchen Standards orientierten Techniken von Untersuchungen und Experimenten sind dann Gegenstand der Wissenschaftstheorie; sie sind als das zu erlernende Handwerkszeug wissenschaftlicher Arbeit anzusehen. Nimmt Wissenschaftstheorie im Unterschied dazu aber eine reflektierende Einstellung gegenüber den von der Forschungspraxis angewandten Instrumenten ein, so ist das Interesse auf die mit dem Instrumentarium implizierten Vor-Urteile gerichtet. In diesem Fall bietet Wissenschaftstheorie keine unmittelbaren Hilfen für die Technologie der Forschung, sondern sie artikuliert das Programm (möglichen) wissenschaftlichen Fortschritts über das Selbstverständnis von Wissenschaft.

Das instrumentale Verständnis von Wissenschaftstheorie liegt der neopositivistischen, empirisch-analytischen Auffassung nahe, während das reflektive eher von hermeneutischen, phänomenologischen und dialektischen Positionen beansprucht wird. Diese Differenz ist aber nur diskutierbar aufgrund einer vorgängigen Übereinstimmung: Wissenschaften erheben mit rationalen Gründen einen intersubjektiven Geltungsanspruch für ihre Aussagen und deren systematischen Zusammenhang. In jeder Wissenschaft gibt es aber Festlegungen, die sich durch das jeweilige System nicht rechtfertigen lassen. Solche problematischen Stellen sind vorab Begriff und Methode einer jeden Wissenschaft. Denn Definitionen etwa von Physik, Historie, Medizin oder Pädagogik sind, wie leicht einsehbar, keine physikalischen, historischen, medizinischen oder pädagogischen Problemstellungen. Und bei den möglichen Antworten handelt es sich gar nicht um (einzel-)wissenschaftliche Theorien, sondern um die Theorie der Wissenschaft. Wissenschaftstheorie ist demnach die Selbstrechtfertigung von Wissenschaft. Dabei ist zunächst unerheblich, ob sich die Rechtfertigung auf eine vorgängige erfolgreiche Forschungspraxis richtet – man kann unter einem bestimmten Gesichtspunkt Kants Kritik der reinen Vernunft als die Wissenschaftstheorie der klassischen Physik bezeichnen, und jedenfalls hätte Kant sein Werk nicht ohne die vorausliegenden Forschungsleistungen von Galilei und Newton schreiben können –, oder ob sie in empfehlender Absicht eine noch nicht eingelöste Programmatik thematisiert. Zwar verweist die Tatsache der Nachgängigkeit von Wissenschaftstheorie darauf, daß der

wissenschaftliche Fortschritt nicht unbedingt von seiner Rechtfertigung abhängig ist, wie umgekehrt eine Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft, die in manchen neueren Kontroversen um die Sozialwissenschaften unterstellbar scheint, steril wirkt. Entscheidender ist demgegenüber etwas anderes, nämlich ob die Rechtfertigung allein in der forschungstechnischen Leistungsfähigkeit gesehen wird, in dem Verfahren der »conjectures and refutations« (Popper), damit zwangsläufig instrumentalistisch und auf Einzelfragen bezogen gehandhabt werden muß, oder ob die reflektierende Einstellung den Zusammenhang der Wissenschaft mit ihren nichtwissenschaftlichen Voraussetzungen aufdeckt, die mögliche Funktion von Wissenschaft als Ideologie zur Sprache bringt und auf ein metatheoretisches Gesamtsystem, das heißt eine Theorie der Theorie auslegt. In beiden Fällen handelt es sich um eine Fragestellung, die die Philosophie traditionell als Erkenntnistheorie faßt. Die Erkenntnistheorie führt durch eine gesellschaftliche Wendung ihrer Probleme zur Wissenschaftstheorie; das aber setzt ihre instrumentalistische Ausarbeitung unhintergebar voraus. Insofern ist die Doppeldeutigkeit des Begriffs nicht beliebig, sondern durch den Prozeßcharakter des zugrunde liegenden Sachverhalts selber bedingt.

Auf die Pädagogik angewandt, ist die wissenschaftstheoretische Reflexion noch von einer spezifischen Schwierigkeit belastet. Denn die Versuche, eine Wissenschaft von der Erziehung zu begründen, sind ebenso jung, wie die Geschichte der Pädagogik alt ist. Die philosophisch-theologische Tradition des Nachdenkens über das, was in der Erziehung als rechtens zu gelten hat und anzuempfehlen ist sowie die Erziehungswirklichkeit, ihre Geschichte und ihre aktuelle Situation müssen zu einer wissenschaftlich betriebenen Pädagogik in Bezug gesetzt werden, noch bevor diese ihre ersten Schritte getan hat. Das Mißverständnis einer Wissenschaftstheorie ohne Wissenschaft ist darum hier besonders naheliegend, wie andererseits die Angewiesenheit der metatheoretischen Reflexion auf instrumentalistisch ausgearbeitete Methodologien deutlich wird. Unter der Frage nach dem leitenden Interesse, nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis, den methodologischen Festlegungen und den Satzstrukturen, in denen die Erziehungswissenschaft ihre Ergebnisse vorträgt, lassen sich vier Interpretationsmuster deutlich gegeneinander abgrenzen:

1. Prinzipienwissenschaft

Den vorpädagogischen Normenhorizont nach Maßgabe der jeweiligen Prämissen in Erziehungsziele umzuformulieren und zu Handlungsanweisungen weiterzuführen, so daß eine Deduktionskette entsteht, an deren Ende präskriptive Sätze für den Praktiker nach der Art: »So *soll* es sein, so *muß* gehandelt werden« herauspringen, ist die Grundstruktur jeder gleichsam naiven Theoriebildung. Die empirischen Bedingungen für das Gelingen des erzieherischen Eingriffes sind keine selbständigen Größen, weil sie nur im Licht der vorgängigen Prinzipien gesehen werden. Im Konfliktfall gelten sie als pädagogisch irrelevant. Trotz der damit verbundenen objektiven empirischen Ineffizienz geht von solchen normativen Weltanschauungspädagogiken eine gewisse Faszination aus: Klare Handlungsanweisungen stehen in einem geschlossenen Begründungszusammenhang, der alle konkreten Maßnahmen mit letzten Wertentscheidungen in Einklang bringt und demzufolge eine hohe subjektive Verhaltenssicherheit bietet. Diese Verhaltenssicherheit wird eingeschränkt sowohl durch einen kritischen Rekurs auf die Legitimität der Normen als durch die Unzulänglichkeit der Umsetzung von Sollensstrukturen in Handlungsanweisungen.

II. Erfahrungswissenschaft

Den normativen Systemen steht kontradiktorisch gegenüber das Modell der Pädagogik als strenge Erfahrungswissenschaft. Das zentrale Gegenstandsfeld ist hier im ersten Zugriff genau jener Bereich, der für die Prinzipienwissenschaft irrelevant erscheint, nämlich der Bereich der empirischen Bedingungen von Verhaltenssteuerung, Lernen, Informationsübertragung und deren Gesetzmäßigkeiten. Demgegenüber sind hier die Prinzipien, die Normen und Ziele der Erziehung aus der Wissenschaft verwiesen in den per Definition als ideologisch gekennzeichneten Bereich der Entscheidung. Die Erforschung der Kausalzusammenhänge ist aber noch nicht identisch mit der Beherrschung der Prozesse. Dazu muß vielmehr eine Technologie der Erziehung entwickelt werden, die die Tatsachenkenntnisse in Handlungsanweisungen umsetzt. Eine solche Umsetzung ist aber nur möglich, wenn bekannt ist, welchem Ziel die Handlung dienen soll. Die Sollensstruktur der Erziehung muß also doch hinzugezogen werden, wenn auch ohne Verbindlichkeit. Demzufolge sind die an die Praxis adressierbaren Sätze theoretische, keine praktischen Anweisungen, wenn »Praxis« im Sinne von politisch-moralischem Verhalten verstanden wird. Denn die Sätze bleiben ja gerade in ihrer praktischen Verbindlichkeit hypothetisch: »Wenn das Ziel X sein soll, dann ist so und so zu handeln« – ob aber X ein rechtmäßiges Ziel ist, bleibt offen. Konsequenz zu Ende gedacht müßte ein solches System von Erziehungswissenschaft ein technologisch verfügbares Arsenal lückenloser Verhaltenssteuerung für alle nur denkbaren Ziele bereitstellen. Allerdings können Ziele, die sich in keinem Verhalten äußern und demzufolge der Effizienzkontrolle entzogen bleiben, nicht als Hypothesen in die Erziehungstechnologie eingehen und zwar per Definition, das heißt noch vor einer rationalen Diskussion darüber, ob sie als sinnvolle Ziele gelten können oder nicht.

III. Geisteswissenschaft

Die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik hat mit ihrem Ausgang von der Erziehungswirklichkeit die Entgegensetzung von Sollen und Sein zurückgestellt. Ihr Interesse gilt dem lebenspraktischen Zusammenhang des erzieherischen Vollzugs. Das Theorieverständnis verzichtet demnach auf eine Normierung des Handelns und verfährt dennoch nicht empirisch-analytisch, sondern geschichtlich-kulturell. Indem die Wissenschaft die geschichtlich gewordene Struktur des praktischen Zusammenhanges von Normen und Fakten analysiert und vom Interesse dieser Wirklichkeit geleitet der Praxis ein besseres Verständnis ihrer selbst ermöglicht, braucht die Sinngebung der Erziehung nicht mehr von pädagogischen Theorien entwickelt zu werden. In analogisierender Form wird die Hermeneutik auf die Pädagogik übertragen, sodaß die Erziehungswirklichkeit als dasjenige erscheint, was für Theologie und Philologie der »Text« ist. So sind die Sätze, mit der diese Pädagogik sich an die Praxis wendet, weder präskriptiv noch hypothetisch, sondern konstatierend: »Wir handeln so, weil...«. Von da aus erhellt sich auch der Unterschied zum empirisch-analytischen Verständnis. Denn das geisteswissenschaftliche Verfahren ist auf den komplexen Zusammenhang der die Geschichte umfassenden Erziehungswirklichkeit als Ganzes angewiesen, nicht auf einen zum Zweck der Erhebung oder des Experimentes isolierten Ausschnitt. Komplexität verstehend zu erfassen, ist indessen nur möglich innerhalb von Fragen, die ihren Gegenstand, in dem sie ihn zur Sprache bringen, zugleich auch durch Befangenheit verstellen (= reflexion engagée). Arbeitet die geisteswissenschaft-

liche Pädagogik so ihren Maßstab, die Überwindung der Unmündigkeit, in der Erziehung den Menschen vorfindet, aus dem edukativen Prozeß selber heraus, so muß sie andererseits als reine Hermeneutik die Zwänge, die die befreiende Tendenz der Erziehung objektiv unterdrücken, in bloße Bewußtseinsphänomene auflösen.

IV. Kritische Theorie

Eine wissenschaftstheoretisch geführte Auseinandersetzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit erfahrungswissenschaftlichen und mit ideologiekritisch-marxistischen Ansätzen führt zu Positionen, die Pädagogik als kritische Theorie zu betreiben suchen. Entscheidend für den Übergang der geisteswissenschaftlichen Konzeption zu einem neu definierten Bezugsrahmen ist, daß die naive Unmittelbarkeit des Praxiserlebnisses als Vermittlungsinstanz ausgeschaltet, das objektivierende empirisch-analytische Verfahren aus seinem Selbstmißverständnis als wertfreies und voraussetzungsloses Instrument entlassen und das Erziehungsinteresse aus seinem politisch-gesellschaftlichem Kontext heraus bestimmt wird. Die materiellen Spielräume des Erziehungsfeldes werden hier nicht mehr nur als Randbedingungen in die Analyse eingebracht, sondern als konstitutive Komponenten. Definitive Konsequenzen ergeben sich aus der dann notwendigerweise zu stellenden Frage nach der Eigenstruktur edukativer Prozesse. Wird diese Frage verneint, so ist auf theoretischer Ebene der Unterschied zwischen politischer Ökonomie und Erziehungswissenschaft, auf der praktischen Ebene der zwischen politischem und pädagogischem Handeln ausgetilgt (und damit ein spezifisches Kennzeichen im Traditionsstrang europäischer Pädagogik). Wird die Frage hingegen bejaht, so ist kein Erziehungsvorgang durch Rückgang auf seine politökonomischen Implikate hinreichend erklärbar. Alle Bemühungen um die Erziehungswissenschaft, die sich in dem hier angedeuteten metatheoretischen Horizont bewegen, sind auf die Vereinbarkeit von empirisch-analytischen Verfahren mit normlegitimierenden und ideologiekritischen Rückfragen an die Funktion jener Verfahren im gesellschaftlichen Verwertungsprozeß von Wissenschaft angewiesen.

Damit finden wir die allgemeinen Erwägungen zur Wissenschaftstheorie am Diskussionsstand der Pädagogik bestätigt und zugleich als Frage präzisiert: Korrespondieren den wissenschaftstheoretischen Positionen unterschiedliche Wissenschafts- und Forschungsaktivitäten oder ergibt sich die Differenz gerade daraus, daß die divergierenden wissenschaftstheoretischen Interpretationsmuster die gleiche Wissenschaft meinen? Ist die gleiche Wissenschaft gemeint, so bleibt die Wissenschaft sich doch durch die wissenschaftstheoretische Reflexion hindurch nicht gleich, weil jeder wissenschaftstheoretisch-methodologische Entwurf eine vorgängige Interpretation von Wirklichkeit und damit eine Programmatik kommender Forschung enthält. Insofern muß auch eine konsequent reflektierend verfahrenende Wissenschaftstheorie sich instrumentalistisch auslegen. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Frage nach der Kompatibilität divergierender wissenschaftstheoretischer Ansätze keine Sache der Addition oder theoriearmer Pragmatik, sondern alleinige Chance einer nichtdogmatischen Schließung der Leerstellen.

HERWIG BLANKERTZ

→ Bildung – Bildungstheorie, Dialektik, Dialektische Pädagogik, Erziehungsnormen, Erziehungswissenschaft, Hermeneutik, Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft, Ideologie – Ideologiekritik, Kritische Theorie, Positivismus – Kritischer Rationalismus, System – Systemtheorie, Theorie–Praxis-Verhältnis.

LITERATUR

Empirisch-analytische Wissenschaftstheorie (instrumentales Verständnis): Albert, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr 1968. Popper, K. R.: Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge. London: Routledge and Paul 1963. Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd 1.2. Berlin/New York: Springer 1969.

Hermeneutische und dialektische Wissenschaftstheorie (Reflektierendes Verständnis): Gadamer, H. G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr 1960. Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970. Schmidt, A. (Hrsg.): Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1969.

Pädagogik als positivistische Erfahrungswissenschaft: Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1971. Funke, D.: Die Problematik einer rein empirisch betriebenen Pädagogik. In: Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik. Bochum: Kamp 1968, S. 62–89. = Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Erg. H. N. F. H. 7. Lochner, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim: Hain 1963. Menze, C.: Die Hinwendung der deutschen Pädagogik zu den Erfahrungswissenschaften. In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Bochum: Kamp 1966, S. 26–52. = Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. Erg. H. N. F. H. 5. Menze, C.: Erziehungswissenschaft und Erziehungslehre. In: Pädagogische Blätter. Heinrich Döpp-Vorwald zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. F. J. Holtkemper. Ratingen: Henn 1967, S. 303 bis 332.

Pädagogik als Geisteswissenschaft: Dahmer, I., W. Klafki: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim: Beltz 1968. Flitner, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. 4. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1966. Herrmann, U.: Die Pädagogik Diltheys – ihr wissenschaftstheoretischer Ansatz in Diltheys Theorie der Geisteswissenschaften. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1971. Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1949. Schleiermacher, F. E. D.: Pädagogische Schriften. Bd 1.2. Hrsg. v. E. Weniger. Düsseldorf, München: Küpper 1957.

Pädagogik als kritische Theorie: Blankertz, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Hrsg. v. S. Oppolzer. Ratingen: Henn 1971, S. 20–33. Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbuch. Bd 3010. Dahmer, I.: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: Didactica. 3 (1969), S. 16–32; 4 (1970), S. 157–165. Feuerstein, Th.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München: Kösel 1973. Heydorn, H. J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971), S. 351–385. Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbuch. Bd 3006. Löwisch, D. J.: Erziehung und Kritische Theorie. München: Kösel 1974. Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München: Kösel 1972. Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa Verl. 1972. Schaller, K.: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1974.

Zukunftsforschung

Der Mensch gilt einerseits als ausgesprochenes »Gewohnheitstier«, andererseits hat man ihn mit dem Kennwort »homo prognosticus« kennzeichnen zu können geglaubt. Beide Begriffe deuten etwas von der Spannung an, in der sich gerade der Mensch unserer Tage befindet. Zweifellos hat der homo sapiens sich auch früher schon für die Zukunft interessiert. Dennoch waren alle vergangenen statischen Kulturen und Gesellschaften alles andere als zukunftsorientiert. Die Zukunft der Gruppe und der Gesellschaft, der Kultur und der Zivilisation schien weitgehend mit deren Vergangenheit identisch zu sein. Die Geschichte war daher schon der Schlüssel auch zur Zukunft. Immer wieder auftauchende eschatologische, chiliastische und utopische Zukunftsbilder malten nur auf ein fernes Jenseits von Raum und Zeit; außer etwa in Krisenzeiten sparten sie das Verhalten des Menschen in der vorhersehbaren Zukunft hier auf Erden aus.

Erst mit der seit dem Ende des Mittelalters langsam in Gang kommenden Dynamisierung der Gesellschaft, vor allem aber mit der Beschleunigung des sozialen Wandels im zwanzigsten Jahrhundert gewinnt die Zukunft einen erhöhten Stellenwert. Für die etablierten Klassen und arrivierten Gruppen erscheint freilich nach wie vor die Zukunft oft nur als einfache Verlängerung der Vergangenheit. Die herrschende Ideologie (im Sinne von Marx oder Mannheim) mag ihnen noch zur Verteidigung des von der Vergangenheit geprägten Status quo dienen. Zugleich stellen aber unterdrückte und aufbegehrende Schichten (Bauern, Bürger, Intellektuelle oder Arbeiter) die herrschende Ordnung nun immer häufiger in Frage – oft mittels einer Utopie, d. h. also eines Traumes von einer besseren oder gar vollkommenen Zukunft. Die Utopie wurde freilich schon im 19. Jahrhundert »verwissenschaftlicht« – man denke an Engels' Schrift »Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft«. Auch die marxistische »Wissenschaft« von der Zukunft enthält jedoch nach wie vor Elemente der Metaphysik, der Theodizee und der Utopie, wenn das auch ihren Anhängern nicht bewußt ist.

Als nach dem Ersten Weltkrieg der Versuch der Bolschewiki, ihre Zukunftsvorstellungen in die Tat umzusetzen, zur Errichtung einer zunächst totalitären Planungsgesellschaft führte, war das Anlaß zur Entstehung kritischer Gegenutopien. Schlug während und nach dem Zweiten Weltkrieg der Kapitalismus gerade in seinen Hochburgen nicht in den Sozialismus um, so mußte man doch schließlich auch in der amerikanischen Free-Enterprise-Gesellschaft die Zukunft immer mehr in den Griff zu bekommen suchen – mittels Teilplanungen, vor allem aber auch mit Hilfe stets umfassenderer Prognosen, Projektionen usw.

So kann man heute drei Aspekte der Zukunftsforschung oder Futurologie unterscheiden: Zukunftsforschung im engeren Sinne (Prognosen, Projektionen usw.), Zukunftsgestaltung (Programmierungen, Planungen usw.) und Zukunftsphilosophie (Methodologie, Ethik usw. einschließlich einer Zukunftspädagogik). Jeder dieser drei Sektoren zerfällt wiederum in einen mehr methodologischen und einen mehr inhaltlich bestimmten Unterabschnitt, wobei z. B. die Methodologie der Zukunftsphilosophie sowohl die Position und Funktion der Futurologie überhaupt wie auch die Beziehungen zwischen den drei Aspekten oder Sektoren zum Gegenstand hätte.

Zur Zukunftsforschung im weiteren Sinne gehören somit etwa Voraussagen über Bevölkerungsbewegung, Konjunkturablauf, Absatz usw., die Planung der Wirtschaft, der Bildung, der Städte usw., aber auch Analysen der bedeutendsten sozialen und politi-

schen Probleme ebenso wie die Kritik und Synthese philosophischer Zukunftsentwürfe. So gesehen könnte die Futurologie als die Philosophie des Zukünftigen eine »Äternitologie« (der Ausdruck stammt von A. Huxley) der unveränderlichen Phänomene und eine Geschichtsphilosophie des Vergangenen ergänzen.

Als Zukunftsphilosophie steht die Futurologie mit ihrem Bemühen um eine »Aufhebung« der Utopie und Synthese von Theorie und Praxis durch Hereinnahme von Elementen der wissenschaftlichen Prognostik und der praktischen Planung durchaus innerhalb der deutschen philosophischen Tradition. Als Planungswissenschaft (Schelsky) verdankt sie den kommunistischen Experimenten manche Anregung. Die Prognostik wurde vor allem in den USA entwickelt, wo Dutzende von Institutionen kurz-, mittel- oder langfristiges Forecasting mit Hilfe von Statistik, Computern, Kybernetik, Simulation, Spieltheorie u. a. betreiben. Neuerdings bemühen sich auch in Deutschland u. a. die Gesellschaft zur Förderung von Friedens- und Zukunftsforschung in Hannover, eine Gesellschaft für Zukunftsfragen in Hamburg und das Zentrum für Zukunftsforschung in Berlin um die Bewältigung der Zukunft.

Eine solche Beschäftigung mit der Zukunft ist nun alles andere als »reine Wissenschaft« im Sinne etwa von Statistik, Astronomie oder auch klassischer Philologie. Die Futurologie ist eher mit der Medizin zu vergleichen im Sinne einer »angewandten Wissenschaft« oder »Kunde«. In der Medizin werden die wissenschaftlichen Befunde aus so unterschiedlichen Disziplinen wie Chemie, Biologie, Physiologie, Psychologie usw. zusammengefaßt unter dem einen beherrschenden Gesichtspunkt des Kampfes gegen die Krankheit bzw. des Dienstes an der Gesundheit des Menschen. Ähnlich werden in der Futurologie sehr unterschiedliche Erkenntnisse aus den Natur-, Geistes- und vor allem Gesellschaftswissenschaften gesammelt, koordiniert, ausgewertet, um der Menschheit zu helfen, die Gefahren, die sie in der Welt von morgen bedrohen, zu überwinden. Es geht also um Eliminierung des Krieges und Institutionalisierung des Friedens, Beseitigung von Hunger und Elend und Stabilisierung der Bevölkerungszahl, Beendigung des Raubbaus und Schutz der Natur und des Menschen vor sich selber, Verminderung der Repression und Demokratisierung von Staat und Gesellschaft, Abbau von Entleerung und Entfremdung und Schaffung eines neuen kreativen homo humanus.

Das Neue und Einzigartige unserer Lage ist dabei, daß der Mensch nun erstmals vor der Alternative: totale Vernichtung oder radikale Umgestaltung steht. Nur wenn es ihm gelingt, die unheilige Dreieinigkeit von Gewalt, Not und Vereinzelung zu meistern, eröffnet sich ihm die Chance einer relativ friedfertigen und sich fortentwickelnden Weltgemeinschaft, die keineswegs ein Himmelreich oder Schlaraffenland, wohl aber eine halbwegs menschliche und stabile Welt darstellen würde. An deren Verwirklichung mitzuarbeiten, ist eine Aufgabe, die sich erstmals allen Menschen gleich welcher Rasse oder Nationalität, Klasse oder Position stellt. Freilich werden die Angehörigen verschiedener Schichten und Gruppen von der Neuordnung, die die Lösung der Probleme mit sich bringen muß, unterschiedlich betroffen sein – die heute global oder auch nur national Privilegierten werden sehr wohl auf bedeutsame Vorrechte zu verzichten haben, während die heute Unterprivilegierten zusätzlich hoffen können, in doppelter Weise begünstigt zu werden. Aus dieser verschiedenen Interessenlage ergeben sich durchaus ernst zu nehmende Teilkonflikte. Es bleibt dennoch das primäre und überwältigende Interesse aller am Überleben in einer menschenwürdigen Umwelt.

→ Aggression, Friedenserziehung, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Macht – Herrschaft, Sozialer Wandel.

LITERATUR

Bauer, A. (u. a.): Philosophie und Prognostik. Berlin: Dietz 1968. Behrendt, R. F.: Dynamische Gesellschaft. Bern u. Stuttgart: Scherz 1963. Buchholz, A.: Die große Transformation. Stuttgart: Dt. Verl. Anst. 1968. Edeling, H.: Prognostik und Transformation. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1968. Flechtheim, O. K.: Futurologie. Der Kampf um die Zukunft. Köln: Verl. Wissenschaft u. Politik 1970. Flechtheim, O. K.: Zeitgeschichte und Zukunftspolitik. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1974. Jovenel, B. de: Die Kunst der Vorausschau. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1967. Jungk, R., H. J. Mundt (Hrsg.): Modelle für eine neue Welt. Bd 1–10. München: Desch 1962 ff. Jungk, R.: Der Jahrtausendmensch. München: Bertelsmann 1974. Marsch, W. D.: Zukunft. Stuttgart, Berlin: Kreuz-Verl. 1969. Picht, G.: Mut zur Utopie. München: Piper 1969. Schneider, H. G.: Die Zukunft wartet nicht. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1971. Steinbuch, K.: Falsch programmiert. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst. 1968.

ANHANG

Personenregister	642
Sachregister	648
Autorenverzeichnis	674

Personenregister

- Achtenhagen, F. 216
 Adams, G. S. 385
 Adenauer, K. 338
 Adorno, Th. W. 43, 147, 354 ff., 469, 494 ff.
 Albert, H. 469
 Altvater, E. 82, 342
 Anweiler, O. 614
 Apel, K. O. 255, 339
 Aristoteles 132, 141, 298, 561
 Atkinson, J. W. 428
 Ausubel, D. P. 390 f., 444
 Avenarius, R. 466

 Bacon, F. 302
 Baethge, M. 83
 Baldwin, J. M. 255
 Bandura, A. 391
 Baumgarten, A. G. 10
 Beck, J. 342
 Becker, G. S. 80
 Beinlich, A. 570
 Bellack, A. A. 415
 Bendix, R. 530
 Berdjajew, N. A. 328
 Berger, P. L. 255, 263 f., 503
 Bergius, R. 319
 Berkowitz, L. 429
 Berlyne, D. E. 429
 Bernstein, B. 256
 Berstecher, D. 613
 Billerbeck, K. 82
 Binet, A. 447
 Blankertz, H. 20, 123
 Blaug, M. 80, 82
 Bloch, E. 142
 Blonskij, P. P. 489
 Bloom, B. S. 124, 383, 385
 Blumenberg, H. 43
 Blumer, H. 255
 Boisguillebert, P. le P. de 458
 Bollnow, O. 224
 Bossing, N. 471
 Bourdieu, P. 12
 Brandstätter, J. 445
 Brezinka, W. 187
 Bruner, J. S. 123, 133, 447
 Bubner, R. 244
 Büchner, P. 512
 Bühler, Ch. 174, 224

 Bühler, K. 174
 Burt, C. 225
 Buytendijk, F. J. J. 556

 Calvin, J. 50
 Campbell, D. T. 162 f.
 Carnap, R. 468 f.
 Caruso, I. A. 26
 Cassirer, E. 255
 Cattell, R. B. 225
 Chauncey, H. 388
 Chomsky, N. 336, 562
 Church, A. 564
 Cicero, M. T. 297 f.
 Cicourel, A. 255
 Claessens, D. 502
 Clausen, B. 159
 Colling, E. 471
 Colpe, C. 492
 Combe, A. 501
 Comenius, J. A. 16, 199, 507, 516
 Comte, A. 189, 466, 536
 Condorcet, M.-J.-A. de 245, 507
 Cooley, Ch. H. 250 f., 255
 Cooper, D. 256
 Correa, H. 80
 Coser, L. A. 337
 Crowder, N. A. 366

 Dahlöf, U. 151 f.
 Dahrendorf, R. 337 f., 344 f., 469
 Dante Alighieri 298
 Deinhardt, H. M. 525
 Demokrit von Abdera 399
 Denison, F. 81
 Derbolav, J. 147
 Descartes, R. 42
 Dewald, H. 569
 Dewey, J. 255, 427, 448, 471, 488, 517
 Diderot, D. 41
 Diesterweg, F. A. W. 431, 507, 516
 Dilthey, W. 99, 181, 255 f., 264 f., 277 ff., 490, 613
 Dörschel, A. 50
 Dostojewski, F. M. 487
 Dreitzel, H. P. 503
 Droysen, J. G. 278
 Düker, H. 413
 Durkheim, E. 237, 250, 542
 Dutschke, R. 580

- Ebert, F. 649
 Ebbinghaus, H. 393
 Ehmer, H. K. 11
 Engels, F. 142, 158, 238, 339, 459, 533, 635
 Erasmus von Rotterdam 298
 Erikson, E. H. 429
 Eyferth, H. 197

 Fackiner, K. 454
 Fend, H. 341
 Festinger, L. 428
 Feuerbach, L. 303, 310
 Fichte, J. G. 141, 245, 328, 361, 488
 Findley, W. G. 386
 Fischer, A. 443
 Fischer, F. 147
 Fischer, R. A. 573
 Flechsig, K.-H. 216
 Flitner, W. 119, 490
 Ford, E. 648
 Ford, H. 648
 Frank, H. 414
 Freire, P. 146 f., 219, 539
 Freud, S. 14, 33, 143, 174 ff., 256, 427, 429, 474, 476, 496, 542
 Freudenberg, H. 648
 Freudenthal, H. 404
 Freyberg, D. v. 522
 Freyberg, Th. v. 522
 Freyhold, M. v. 28
 Fröbel, F. 19, 488, 556, 620 f.
 Froese, L. 612
 Fromm, E. 26, 350, 362

 Gadamer, H. G. 278, 281
 Gage, N. L. 444
 Gagné, R. M. 19, 391 f.
 Galton, F. 47
 Garfunkel, H. 255
 Gaude, P. 385
 Gaudig, H. 471, 488
 Gaulle, Ch. de 580
 Geheeb, P. 489
 Gehlen, A. 493, 521
 Geiger, Th. 322
 Georgens, J. D. 525
 Getzels, J. W. 350 f.
 Giel, K. 20
 Giesecke, H. 33, 158, 338, 344 f., 415, 451, 453 f.
 Glaser, B. G. 260

 Glueck, E. 484
 Glueck, Sh. 484
 Gödel, K. 564
 Goffman, E. 255, 259 ff., 503
 Goslin, D. A. 388
 Gramsci, A. 142
 Gravenhorst, L. 486
 Gronlund, N. E. 385
 Groos, K. 556
 Groothoff, H.-H. 11
 Grüneisl, G. 11
 Guilford, J. P. 347, 349
 Guthrie, E. R. 390

 Habermas, J. 34, 143 f., 157 f., 255 f., 263, 336, 339, 344, 358 f., 362, 439, 469, 500, 614
 Hack, I. 499
 Hahn, E. 244
 Hajek, G. 576
 Hall, G. St. 174
 Hans, N. 612
 Harlow, H. F. 429
 Harring, B. 216
 Hartmann, H. 429
 Hartwig, H. 11
 Hasting, J. Th. 385
 Hegel, G. W. F. 30, 42 f., 141, 147, 255 f., 263, 279, 299, 354, 357, 361
 Hegelheimer, A. 81
 Heidegger, M. 280 f., 468
 Heimann, P. 413
 Heinisch, F. 344
 Helmers, H. 570
 Hentig, H. v. 10, 290, 341
 Herbart, J. F. 19, 445
 Herder, J. G. 279, 361
 Hesse, H. A. 156
 Hetzer, H. 224
 Heydorn, H.-J. 147 f.
 Hilgard, E. R. 444
 Hilker, F. 613 f.
 Hill, W. F. 429
 Hilligen, W. 451
 Hirsch, J. 85
 Holtmann, A. 450 f.
 Horkheimer, M. 26, 43, 353 ff., 362
 Horn, K. 130
 Huarte, J. 53
 Hüfner, K. 80
 Huiskens, F. 82 f.
 Hull, C. L. 427, 429

- Humboldt, W. v. 68, 299 f., 507
Husserl, E. 181, 255, 263
- Ibsen, H. 487
Ingenkamp, K. 386
Isokrates 66
Itelson, L. B. 366
- Jackson, P. W. 350 f.
Jacobson, L. 387
Jahn, K. 464
James, W. 61
Jouhy, E. 342
Jung, H. 322
- Kafka, G. 224
Kandel, I. L. 612
Kant, I. 41, 129, 141 f., 199, 299, 302, 361, 468, 630
Karsen, F. 472
Kautsky, K. 354
Kerbs, D. 11
Kerlinger, F. N. 163
Kerschensteiner, G. 245, 432, 471 f., 489
Key, E. 488
Kilpatrick, W. H. 471
Kirkland, M. C. 386, 388
Kiss, G. 535
Klafki, W. 412 f.
Klauer, K. J. 413
Klein, K. D. 502, 504
Köhler, E. 517
König, E. 122, 413
Koffka, K. 619
Kohlberg, L. 178
Koneffke, G. 147
Korsch, K. 142, 354
Krappmann, L. 500
Krathwohl, D. R. 383
Kreckel, R. 531
Kretschmer, E. 224
Kris, E. 429
Krockow, Ch. v. 559
Kroh, O. 174, 177
Krünitz, J. G. 51
Krysmanski, H.-J. 338
Kuhn, K. 433
Kuhn, T. S. 181
- Langbehn, J. 487 f.
Lasswell, H. D. 334
Le Senne, R. 225
Lefebvre, H. 362
Leibfried, St. 85
Leibniz, G. W. 41
Lempert, W. 157
Lenin, W. I. 242, 537
Lenné, H. 405
Lenzen, D. 569
Lerner, D. 536
Lersch, Ph. 224
Levi-Strauss, C. 360
Lewin, K. 252, 268, 339, 414, 428, 447
Lichtwark, A. 488
Lienert, G. A. 385
Lingelbach, K. Ch. 20, 451
Lippitt, R. 339
Lipset, S. M. 530
Litt, Th. 147, 328, 454
Lochner, R. 284
Locke, J. 189
Lockwood, D. 338
Lorenz, K. 14
Lorenzer, A. 256, 265, 476
Luckmann, Th. 255, 263 f., 503
Luhmann, N. 238, 243, 261 ff., 493 f.
Lukács, G. 142, 354
Luther, M. 493
- Mach, E. 466 f.
Machlup, F. 80
Mackinow, D. W. 350
Madus, G. F. 385
Mädig, H. 82
Mager, R. 124
Makarenko, A. S. 146 f., 330
Makert, H. 221
Malrieux, P. 225
Mann, H. 26
Marcuse, H. 26, 43, 358, 362
Marshall, A. 80
Marx, K. 11, 25, 30 ff., 63, 82, 141 ff., 147 f., 156 ff., 200, 238, 244, 297, 303 f., 310, 323 f., 328, 340, 358 f., 422, 456, 458 ff., 481, 496, 533, 588
Maslow, A. H. 350
Masuch, M. 83
Mayo, E. 251
McClelland, D. C. 536
McDonald, F. C. 447 f.
McDougall, W. 427, 617
- Lagarde, P. de 487 f.
Laing, R. D. 256
Landa, L. N. 366

McIver, R. 361
 Mead, G. H. 255 ff., 263 f., 339, 563
 Mead, M. 360
 Mednick, S. A. 350
 Mehl, J. 136
 Meili, R. 225
 Meinefeld, W. 265
 Melanchton, Ph. 298
 Melzack, R. 225
 Mertens, D. 83
 Merton, R. K. 361, 536
 Meyer, M. F. 223
 Michels, R. 130
 Milgram, St. 27
 Mill, J. St. 278, 466
 Miller, S. M. 530
 Mills, C. W. 38
 Möller, H. R. 11
 Mollenhauer, K. 157 f., 244, 254 ff., 263, 339 f.
 Montaigne, M. de 209
 Montchrétien, A. de 456
 Montesquieu, Ch. de S. 130
 Montessori, M. 516
 Moore, W. E. 535 f.
 Moreno, J. L. 251
 Moser, T. 485
 Mothes, H. 433
 Müller, K. V. 47

Nadel, S. F. 502
 Napoléon Bonaparte 303
 Narr, W. D. 158
 Natorp, P. 538
 Nedelsky, L. 436
 Negt, O. 344
 Neidhardt, F. 319
 Neill, A. S. 28
 Newton, I. 42
 Nicklas, H. W. 220
 Niethammer, F. 300
 Nietzsche, F. W. 487
 Nissen, H. W. 429
 Nohl, H. 487, 490, 538
 Nowlis, H. H. 224
 Nowlis, V. 224
 Nuffield, W. R. M. 654

Oelschläger, D. 158
 Oestreich, P. 489
 Oetinger, F. 454
 Oevermann, U. 256

Ogburn, W. F. 535
 Ohnesorg, B. 579
 Oliver, D. W. 134
 Osborn, A. F. 347
 Osgood, Ch. E. 589
 Ostermann, A. 220
 Otto, B. 471
 Otto, G. 11
 Papert, S. 404
 Paris, M. A. J. de 615
 Parsons, T. 237 f., 243, 261 f., 337, 361, 536, 582
 Pascal, B. 42
 Paulsen, F. 300
 Peirce, Ch. S. 566
 Perikles 128
 Pestalozzi, J. H. 19, 199, 488, 516
 Petersen, P. 489 f.
 Peterßen, W. H. 122
 Petrarca, F. 298
 Petty, W. 458
 Pfahler, G. 225
 Piaget, J. 133, 174 ff., 517, 623
 Platon 66, 141, 199, 277, 328, 399
 Popper, K. R. 468 f.
 Pressey, S. L. 366
 Preyer, W. 174

Quensel, St. 485

Rapaport, D. 429
 Rausche, A. 576
 Rauschenberger, H. 20
 Reddie, C. 489
 Reich, W. 26, 362
 Rein, W. 490
 Rembrandt Harmensz van Rijn 488
 Reuchlin, J. 298
 Ricardo, D. 458
 Rickert, H. 361
 Riedel, H. 122, 413
 Riehl, W. H. 209
 Riese, H. 81
 Riesman, D. 536
 Robinsohn, S. B. 117, 122 f., 125, 306
 Rochow, F. E. v. 431
 Roeder, P. M. 256
 Rogers, C. 350
 Rose, A. M. 255
 Rosenthal, R. 387
 Roth, H. 46, 162, 464

- Roth, L. 413
 Rousseau, J. J. 100, 129 f., 199, 245, 318, 488, 620
 Rubinstein, S. 48
 Rumpf, H. 20
 Ruskin, J. 487
 Russell, B. 467 f.
- Sachs, H. 255
 Sack, F. 486
 Saint Simon, C. H. 536
 Say, J. B. 80
 Scharpf, F. 130
 Scheler, M. 30
 Schelling, F. W. J. 141
 Schelsky, H. 521
 Schietzel, C. 435
 Schiller, F. v. 300
 Schleiermacher, F. D. E. 145 ff., 190, 199, 245, 278 f., 328, 507
 Schlick, M. 467
 Schmiederer, R. 454
 Schmidt, H. 364
 Schmidt, M. 342
 Schmidt, S. J. 12
 Schmitz, E. 82
 Schmitz, J. N. 559
 Schneider, F. 611 f.
 Schütz, A. 255, 263
 Schütze, F. 265
 Schumann, K. F. 502
 Schumpeter, J. 129, 322
 Schultz, Th. W. 80 f.
 Schulz, W. 20, 120 f., 214, 413
 Scriven, M. 205 f.
 Searle, J. R. 256
 Seelig, G. F. 385
 Seidenfaden, F. 612 f.
 Seiler, T. B. 405
 Senner, A. 433
 Seschenow, I. M. 133
 Seyfert, R. 432
 Shannon, L. E. 334
 Shibutani, T. 255
 Shirley, M. 225
 Simmel, G. 250, 337
 Sismondi, J.-C.-L. S. de 458
 Skinner, B. F. 45, 366, 390, 618 f.
 Small, A. 361
 Smith, A. 80, 458
 Söntgerath, A. 443
 Sorokin, P. A. 529 f., 533
- Spearman, Ch. E. 47
 Spencer, H. 466, 536, 556
 Spengler, O. 361
 Spinoza, B. de 43
 Spitz, R. 176
 Spranger, E. 197, 300
 Spreckelsen, K. 435 f.
 Springer, W. 265
 Stake, R. E. 206
 Stanley, J. C. 162 f.
 Stein, H. F. K. Frh. v. 245
 Strauss, A. 255, 259 ff.
 Strümpell, L. v. 525
 Stufflebeam, D. L. 206
 Sturm, J. 298
 Süvern, J. W. 245
 Szasz, Th. 256
- Tatsuoka, M. M. 576
 Tausch, R. 413
 Teschner, W. P. 385
 Thomas, W. I. 503
 Thorndike, R. L. 385, 448, 589
 Thukydides 128
 Tiedemann, D. V. 576
 Tillich, P. 497
 Titchener, E. B. 61
 Tjaden, K. H. 535
 Tönnies, F. 237, 250
 Tolman, E. C. 618
 Tolstoi, L. N. 487
 Torrance, E. P. 347, 351
 Touraine, A. 582
 Turner, R. 503
- Vaizey, J. E. 80
 Valette, R. M. 216
 Vico, G. B. 278, 355
 Vilmar, F. 220
 Voigt, G. 300
 Voltaire, F. M. A. 42
- Wagenschein, M. 433, 518
 Ward, L. F. 361
 Watson, J. B. 45, 61, 617 f.
 Weaver, W. 334
 Weber, A. 361
 Weber, M. 261 f., 284, 286, 322, 395, 397
 Weil, F. 353 f.
 Wellek, A. 350
 Wellendorf, F. 341
 Wendeler, J. 385

Weniger, E. 119, 125, 343
Wertheimer, M. 347
Weymann, A. 265
White, R. K. 339
White, R. W. 429
Widmaier, H. P. 83
Wiener, N. 364
Wienold, G. 216
Wiese, L. v. 328
Wilhelm, Th. 345
Willmann, O. 538
Wilson, Th. P. 255, 259
Winckelmann, J. J. 299
Winterhager, W. D. 82

Wittgenstein, L. 264, 278 f., 281, 467 f.
Wolf, F. A. 299
Wulf, Ch. 124
Wundt, W. 61, 224
Wygotsky, L. S. 136

Yamamoto, K. 347
Yates, A. 150

Zapf, W. 535 f.
Zenke, K. G. 157
Zetterberg, H. L. 530
Zimmer, J. 11
Zulliger, H. 176

Sachregister

- Abendkurse 185
- Abitur 112
- Ablöseprozeß der Generationen 286
- Absorptionseffekt 419
- Abwehrmechanismen 475, 579
- Abweichendes Verhalten 7 ff.*, 273, 484, 526
- Action Research 267 f.
- Ästhetik 10
- Ästhetische Erziehung 10 ff.
- Ästhetische Kommunikation 10 ff.
- Affekt 223
- Affektive Betroffenheit 219
- Aggression 14 ff., 26, 224 f.
- Aggressionstrieb 14, 474
- Akkommodation 134, 176
- Akkulturation 535
- Aktionsforschung 180, 267
- Algorithmentheorie 365 f.
- Allgemeinbildende polytechnische Oberschule 462
- Allgemeinbildung 56, 67 f., 214
 - Berufsbildung 65
- Allgemeinbildungsideologie 299
- Allgemeine Schulpflicht 90, 105
- Allgemeine Volksbildung 90
- Allokation 81, 85
- Alternativhypothese 575
- Altersständisches Bildungsprivileg 627
- Alterungsprozeß 175
- Altertumswissenschaft 298
- Altruismus 153
- Anpassungsdruck 417 f.
- Anschauung 16 ff.
- Anschauungsbegriff
 - emanzipatorischer 18
- Anspruchsniveau 428
- Antagonismen 322, 324
- Anthropologie 23 ff., 30, 544
 - pädagogische 23, 25
 - philosophische 562
- Antiautoritäre Erziehung 26 ff., 516
 - Vorschulalter 544
- Antiautoritäre Protestbewegung 547 f.
- Antizipation 428
- Antrieb 427
- Anwaltpädagogik 190
- Arbeit 30 ff., 142, 312, 401
 - Freizeit 213
 - Interaktion 33
 - »Arbeit und Leben« 185
- Arbeiterbewegung 35 f., 272, 441 f.
- Arbeiterbildung 35 ff., 185
 - emanzipatorische 36
- Arbeiterbildungsvereine 36
- Arbeiterjugendbewegung 314
- Arbeiterklasse 90, 92, 441
- Arbeitsamt 70
- Arbeitsbegriff 30 ff.
- Arbeits-Einheitsschule 330
- Arbeitserziehung 331
- Arbeitsförderungsgesetz 53, 70, 626
- Arbeitsfreie Zeit 213
- Arbeitsgemeinschaften 231
- Arbeitskraft 33, 82, 90
- Arbeitskreis für Hochschuldidaktik 291
- Arbeitskunde 432
- Arbeitslehre s. Polytechnische Bildung – Arbeitslehre
- Arbeitslehre 53, 58, 461 ff.
- Arbeitsmarktforschung 53
- Arbeitsmoral 26
- Arbeitsplatz-Mobilität 529
- Arbeitsproduktivität 238
- Arbeitsrecht 39 f.
- Arbeitsschulbewegung 489
- Arbeitsschule 189, 432, 516
- Arbeitsteilung 326, 401
- Assimilation 176
- Assoziationsbildung
 - sprachliche 391
- Atmosphäre 197
- Audio-visuelle Medien 408
- Aufbaustudium 227
- Auffälliges Verhalten 7
- Aufklärung 40 ff.
- Aufklärungspädagogik 300
- Auftragsforschung 615
- Ausbauplanung 87
- Ausbilder 379
- Ausbildung 68 f.
 - betriebliche 58, 377 ff.
- Ausbildungsaufwendungen 80 f., 93
- Ausbildungsberater 379

- Ausbildungschancen
 - Ungleichheit 381
- Ausbildungsentscheidungen 80 f.
- Ausbildungsertrag 80 f.
- Ausbildungsförderung 70
- Ausbildungsförderungsgesetz 626
- Ausbildungsordnung 380
- Ausbildungsordnungsmittel 379
- Ausbildungspflicht 90
- Ausbildungspläne 379
- Ausbildungsprozesse 80
- Ausbildungssektor
 - politisch-ökonomische Analyse 548
- Ausbildungszeit 58
- Ausbildungsziel 364
- Ausdrucksspiele 557
- Ausgangslage 593 f.
- Ausgrenzung 439
- Auslandspädagogik 611
- Auslese 45, 115, 229, 231
- Ausleseschule 246
- Aussagen 302 ff.
- Außerparlamentarische Opposition 579
- Außerschulische Berufsbildung 104
- Autonomietheorem 500
- Autoritäre Erziehung 27
- Autoritäre Persönlichkeit 26
- Autorität 188

- Baukasten-Gesamthochschule 227
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband 376
- Beamtenrecht 108
- Bedeutungswelt 562
- Bedingungsfelder 122
- Befragungstechniken 167
- Begabung* 44 ff.
- Begabungsförderung
 - individuelle 116
- Begabungsrichtungen 45
- Begabungstheorie 50
 - empiristische 45 ff.
 - nativistische 45, 47
- Begleitende Beratung 70
- Begleitung von Schulversuchen 510
- Begreifendes Wissen 64
- Begriffsentwicklung 571
- Begriffslernen 392, 413 f.
- Behaviorismus 45, 61, 132, 617
 - kognitiver 62, 618
 - methodologischer 61 f.
 - molarer 618
 - molekularer 618
- Behavioristisch-lerntheoretische Konzeption 46
- Behaviour 616
- Behinderte 525
 - Erziehung 525
 - Fördermaßnahmen 527
- Behindertenpädagogik 525
- Behinderungen 7, 526
- Belohnung 188, 190
- Benachteiligtes Kind
 - Vorschulerziehung 623 f.
- Benachteiligung 21 f., 246 f.
 - Minderheiten 419
- Beobachtung 137, 166 ff., 180, 279
 - nicht-teilnehmende 166
 - teilnehmende 166
- Beratung 70 ff.
 - individualpsychologische 70 ff.
 - schulmedizinische 71
- Beratungsinstitutionen 70 ff.
- Beratungslehrer 73
- Beratungssystem 73
- Berechtigungswesen 154
- Bereichscurriculumtheorie 118
- Bereichsdidaktik 118
- Berliner Didaktik 118
- Beruf* 50 ff., 54 ff.
- Berufliche Einzelberatung 70
- Berufliche Emanzipation 57
- Berufliche Fortbildung 625
- Berufliche Mobilität 380
- Berufliche Rolle 52
- Berufliche Tätigkeiten 54
- Berufliche Vollzeitschulen 57
- Berufliche Weiterbildung 105, 184, 186, 626
- Berufliches Schulwesen* s. *Berufsbildung* – *Berufliches Schulwesen*
- Berufliches Schulwesen 54 ff.
- Berufsaufbauschulen 57
- Berufsaufklärung 53, 70
- Berufsausbildung 67 f., 104, 318, 379 ff.
 - handwerkliche 379
- Berufsbegriff 50
- Berufsberater 73
- Berufsberatung 53, 70
- Berufsbezogene Lernprozesse 56
- Berufsbildung* 54 ff., 81 f., 551
 - Allgemeinbildung 65
 - außerschulische 104
 - Elite 57

- wissenschaftsorientierte 59
- Berufsbildungsforschung 79
- Berufsbildungsgesetz von 1969 378, 626
- Berufseignung 53
- Berufsfachschule 57, 111 f.
- Berufsfeldforschung 295
- Berufsforschung 53
- Berufsprundbildung 380
- Berufsprundschule 57
- Berufsprundschuljahr 58
- Berufsprneigung 53
- Berufsprpädagogik 51
- Berufsprpsychologie 53
- Berufsprreife 53
- Berufsprschule 57 f., 111 ff., 318
- Berufsprschulpflicht 112
- Berufsprstruktur 479
- Berufsprtätigkeit 56
- Berufsprsummschulung 625
- Berufsprvorbereitender Unterricht 58
- Berufsprwahl* s. Beruf – Berufsprwahl
- Berufsprwahl 50 ff., 70
- Berufsprwechsel 51, 53
- Besondere Erziehung 526
- Bestrafung 188, 190, 390
- Bestrafungsforschung 486
- Betriebliche Ausbildung* s. Lehrling – Betriebliche Ausbildung
- Betriebliche Ausbildung 58, 377 ff.
- Betriebserkundungen 463
- Betriebslehre 58
- Betriebspraktika 463
- Betriebsrätebewegung 36
- Betriebsverfassungsgesetz 626
- Beurteilung 137
- Bewahranstalten 620
- Bewegung 559
- Bewußtsein* 61 ff., 264, 303 f., 617
 - der eigenen Lebenssituation 539
 - gesellschaftliches 63
 - individuelles 62 f.
 - personales 62 f.
- Bewußtseinsentwicklung 62, 64
- Bewußtseinserziehung 62 ff.
- Bewußtseinsformen 63
- Bewußtseinsforschung 61 ff.
- Bewußtseinspsychologie 59, 61
- Bezugsgruppen 502
- Bildung* 41, 55 f., 65 ff., 101, 148, 415, 479
 - formale 589 f.
 - höhere 91
 - kategoriale 20, 121
 - mathematische 403 ff.
 - politische 252
 - polytechnische 461 ff.
 - Vergesellschaftung 105
- Bildungsbarriere 65
- Bildungsbegriff 37 ff., 67, 101, 119 f.
- Bildungsberatung* 69 ff.
- Bildungsbericht 1970 370, 622
- Bildungschance 115 ff., 621
 - Ungleichheit 83, 115 f.
- Bildungsfernsehen 608
- Bildungsforschung* 75 ff.
 - vergleichende 614
- Bildungsgehalt 121
- Bildungsgesamtplan 79, 86, 91, 106, 228, 371
- Bildungsideal
 - humanistisch-reformatorisches 298
 - rhetorisches 297
- Bildungsinhalte 121
 - Theorie 118
- Bildungsinstitutionen 105 f.
 - Soziale Mobilität 532 f.
- Bildungsinvestition 81
- Bildungskapital 81
- Bildungskatastrophe 65
- Bildungskategorie 121
 - Theorie 118
- Bildungskosten 93
- Bildungslaufbahnberatung 70 ff.
- Bildungslehre 66
- Bildungsnotstand 76
- Bildungsökonomie* 65, 80 ff., 85
 - bürgerliche 82 f.
- Bildungsplanung* 65, 76, 78, 81, 84 ff., 94, 105 f.
- Bildungspolitik* 76, 78, 83, 86, 89 ff., 115 f., 479, 612, 615
 - Politische Ökonomie 93
 - staatliche 90 ff.
- Bildungspraxis 78
- Bildungsprinzipien 121
- Bildungsprogramme
 - klassische 507 f.
- Bildungsprozeß 143, 147, 157
- Bildungsrecht* 95 ff.
- Bildungsreform* s. Bildungspolitik-Bildungsreform
- Bildungsreform 76, 89 ff., 205 ff.
- Bildungsreserven 115
- Bildungssoziologie* 98 ff.

- Bildungsstruktur 612 f., 615
- Bildungssystem 100
 - Demokratisierung 94
- Bildungstechnologie 607
- Bildungstheorie
 - s. *Bildung* – Bildungstheorie
- Bildungstheorie 65 ff., 148, 228, 479
 - materielle 202
- Bildungsurlaub 214
- Bildungsverwaltung 104 ff.
 - staatliche 105
- Bildungsverwaltungsforschung 109
- Bildungswert
 - naturwissenschaftlicher Unterricht 431
- Bildungswesen 65, 109 ff.
 - Organisation 109 ff., 150
- Bourbakisten 405
- Bourgeois 439
- Brainstorming 348, 351
- Brüderlichkeit 129
- Bürgerliche Bildungsökonomie 82 f.
- Bürgerliche Erziehung 329, 332, 547 ff.
- Bürgerliche Familie 209
- Bürgerliche Gesellschaft 42, 46 ff., 63, 89 ff., 188, 237, 241 f., 322 ff., 330 f., 355 ff., 395, 507, 586
- Bürgerliche Öffentlichkeit 438 f.
- Bürgerliche Ökonomie 456, 459
- Bürgerliche Wissenschaft 23, 25
- Bürgerlicher Erziehungsbegriff 188 f.
- Bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft 438
- Bürgertum 19, 26
- Bund Deutscher Kunsterzieher 375
- Bund Entschiedener Schulreformer 489
- Bund Evangelischer Lehrer 375
- Bundesanstalt für Arbeit 70
- Bundesassistentenkonferenz 290 f.
- Bundesjugendplan 313, 315
- Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen e. V. 376
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 76, 79, 85 f., 106, 622, 626
- BSCS Project 433 f.
- CBA Project 433 f.
- Chancengleichheit 46, 85, 92, 96, 102, 115 ff., 231, 235, 248, 507, 595
- Charaktermaske 340
- Christentum 493 ff.
- Christliche Humanität 493
- Christliche Liebe 495 f.
- Christliche Religion 491 ff.
- Ciceronianismus 298
- Circumplex-Modelle 197
- Citoyen 439
- Code 197
- Community of scientists 181
- Comprehensive School 229
- Computer 608
- Computerunterstützter Unterricht 608
- Cultural lag 535
- Curriculum 117 ff.
 - alphabetisches 433 f.
 - fächerübergreifendes 435
 - Friedenserziehung 221
 - geschlossenes 207
 - integriertes 435
 - offenes 125 f., 207, 518
- Curriculumelemente 121
- Curriculumentwicklung 118, 120, 122 ff., 134, 479, 607
 - Hochschule 291, 293 f.
 - politisch-sozialwissenschaftliche 454 f.
 - schulnahe 125, 269
- Curriculumentwicklungsstrategie 119
- Curriculumevaluation 124 ff.
- Curriculumforschung 118, 122 ff., 194
- Curriculum-Planung 425 f.
- Curriculumrevision 232
- Curriculumtheorie 118
- Dahrendorf-Plan 226
- Daseins-Hermeneutik 281 f.
- Demokratie 128 ff.
 - direkte 129
 - repräsentative 129
 - soziale 8
- Demokratisierung
 - s. *Demokratie* – Demokratisierung
- Demokratisierung 26, 76, 128 ff., 344, 451
 - Bildungssystem 94, 621
 - Gesellschaft 100, 265
 - Hochschule 291
 - Produktion 94
 - Schule 245, 516
- Denken 132 ff.
 - gerichtetes 133
 - kreatives 134 f., 348 f.
 - kritisches 348
 - produktives 134 f.
 - ungerichtetes, autistisches 133
- Denkerziehung
 - s. *Denken* – Denkerziehung

- Denkerziehung 133 ff.
- Denkverhalten 177
- Dequalifizierungsprozeß 481
- Desintegration 418 f.
- Desorientierung 418
- Deutsche Bewegung 490
- Deutsche Gesellschaft für Friedens- und
Konfliktforschung 221
- Deutscher Altphilologenverband 374
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs-
und Bildungswesen 106
- Deutscher Beamtenbund 376
- Deutscher Bildungsrat 85 f., 106, 622
- Deutscher Bundesjugendring 313
- Deutscher Germanistenverband 374
- Deutscher Lehrerbund e. V. 376
- Deutscher Lehrerverband 376
- Deutscher Philologenverband 376
- Deutscher Sportlehrerverband 375
- Deutscher Verein zur Förderung des ma-
thematischen und naturwissenschaftli-
chen Unterrichts e. V. 375
- Deutschunterricht 569
 - Lernziel 569
- Diagnostik 136 ff.
 - medizinische 137
 - psychologische 137
- Diagnostisches Verfahren
 - Gültigkeit 139
 - Objektivität 137
 - Reliabilität 138
 - Validität 139
 - Zuverlässigkeit 138
- Dialektik 141 ff., 146 ff., 354, 400, 601
 - emanzipatorische 157
 - pädagogischer Prozeß 146 ff.
- Dialektische Pädagogik 145 ff.
- Dialektische Theorien 536
- Dialektische Wissenschaftstheorie 143 f.,
145
- Dialektischer Materialismus 62, 159, 303
- Didaktik
 - s. Curriculum-Didaktik
- Didaktik 16 ff., 290, 343, 364 f., 407, 593
 - ästhetische Erziehung 11
 - allgemeine 117 ff.
 - bildungstheoretische 119 ff.
 - Fremdsprachenunterricht 216
 - geisteswissenschaftliche 119
 - kommunikative 118, 159
 - kybernetische 119, 364 ff.
 - lerntheoretische 118 ff.
 - Mathematikunterricht 405, 407
 - politische 452
 - Spracherziehung 569
 - strukturtheoretische 118
 - systemtheoretische 118, 122
- Didaktische Analyse 121
- Didaktische Automation 366 f.
- Didaktische Medien 409
- Didaktische Sozialtechnologie 601
- Didaktische Unterrichtsforschung 599 f.
- Didaktisches Strukturgitter 569
- Differenzierender Mittelbau 154
- Differenzierung 95 f., 150 ff., 231, 583
 - bereichsgebundene 151
 - bereichsübergreifende 151
 - Didaktik 152
 - egalisierende 152
 - fachgebundene 151
 - fachübergreifende 151
 - jahrgangsgebundene 151
 - jahrgangsübergreifende 151
 - profilierende 152
 - soziale 324 f.
- Differenzierungshypothese 177
- Differenzierungskriterium 152, 155
- Differenzierungsstrategie 152, 155
- Diffusion 119, 124 f.
- Diskontinuität 400
- Diskrepanztheorem 500
- Diskriminierung
 - soziale Schichten 154
- Dispersionsparameter 574
- Dissemination 119, 124 f.
- Dissonanz
 - kognitive 335, 428
- Disziplin 26
- Dörfergemeinschaftsschule 112
- Dominanzsystem 210
- Dreigliedriges allgemeinbildendes Schul-
wesen 229
- Duales System 112, 626
- Durchlässigkeit 111, 154, 230
- Echtes Experiment 163
- Ecole Maternelle 621
- Education Permanente 83, 184
- Educational Guidance 71
- Educational psychology 444
- Educational technology 607
- Effektivität
 - Unterrichtsmethode 413 f.
- Effizienzsteigerung 153

- Egozentrismus 179
- Eignungskriterien 152
- Eignungskurs 231
- Eindimensionalität 358
- Einfühlung 279
- Eingangsstufe 110, 247, 622
- Eingreifprogramme 153, 436
- Einheitsschule 229
- Einschulung 622
- Einschulungsalter 247, 622
- Einsicht 189, 390
- Einsprachigkeit 217
- Einstellung 197 f.
- Einstellungskriterien 152
- Einübung 556
- Einzelberatung 71 f.
- Einzelfallhilfe
 - pädagogisch-psychologische 447
- Einzelfallstudie 180
- Elementarbereich 104, 110, 247, 623
- Elementarbildung
 - gesellschaftliche 36
- Elementarerziehung 552
- Eltern 188
- Elternrecht 96
- Emanzipation 11 f., 18 f., 26, 100, 116, 156 ff., 189 f., 194, 210, 213 f., 317, 320, 415, 451, 580, 609
 - berufliche 57
 - menschliche 156
 - politische 156, 547
 - sozial revolutionäre 37
- Emanzipationsprinzip 120
- Emanzipatorische Didaktik 157
- Emanzipatorische Erziehung 158, 248
- Emanzipatorische Erziehungswissenschaft 157, 159
- Emanzipatorischer Anschauungsbegriff 18
- Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse 143
- Emotionalität 223, 225
- Empirie 160 ff.
- Empirik 195
- Empirische Erhebungsmethoden 162, 165 ff.
- Empirische Forschung 154, 160 f., 268, 613
- Empirische Methoden 77, 160 ff., 180
- Empirische Rollenanalyse 503
- Empirische Sozialforschung 77, 355 f.
- Empirischer Vergleich 602
- Empirismus 18, 181, 468
 - logischer 468
- Empiristische Begabungstheorie 45 ff.
- Engagement 451
- Enkulturation 542 f.
- Enkyklios Paideia 66
- Enrichment – Funktion 607
- Entäußerung 31
- Entdeckendes Lernen 134, 518, 590
- Entfremdung 422
- Entmenschung 156
- Entrainement Mental 185
- Entscheidung 170 ff., 575, 632
- Entscheidungskompetenz
 - Lehrer 425
- Entscheidungslogik 171
- Entscheidungsplanung 86
- Entscheidungsprozeß
 - Institutionalisierung 120
- Entscheidungstheorie 170 ff.
- normativ-analytische 172
- Entschulung 222, 516
- Entwicklung 535, 583
 - kognitive 133 f., 177 f.
 - psychische 175 f.
- Entwicklungsplanung 88
- Entwicklungspsychologie 174 ff., 319, 446
- Entwicklungstheorie
 - behavioristische 177
- Enzyklopädie 41, 67
- Epiphänomen 303
- Erfahrung 180 ff.
 - im Arbeitsprozeß 56 f.
 - unmittelbare 61
- Erfahrungswissenschaft 632
- Erfolgskontrolle 593
- Ergänzungsschulen 113
- Ergebnisevaluation 205
- Erhebungsmethoden
 - empirische 162, 165 ff.
- Erkenntnis 466 f., 469
- Erkenntnisinteresse
 - emanzipatorisches 143
 - Evaluation 206
- Erkenntniskritik 302
- Erkenntnisprozeß 182
- Erkenntnistheorie 17 ff., 195, 582, 631
- Erlebnis 263
- Erlebnistönungen 224
- Ernst-von-Weizsäcker-Plan 227
- Ersatzerziehung 276
- Ersatzschulen 113
- Erschließungselemente 436
- Erwachsenenalter 319 f.

- Erwachsenenbildner 186
- Erwachsenenbildung* 113, 183 ff., 625
- Erwachsenenbildungsgesetz 185, 626
- Erwachsenenlernen 628
- Erwartung 261, 428, 500
- Erzieher* 187 ff.
- Erzieherisches Handeln 193 f., 285
- Erziehung* s. *Erzieher* – *Erziehung* – *Erziehungsmittel* – *Erziehungstheorie*
- Erziehung* 65 ff., 187 ff.
 - ästhetische 10 ff.
 - antiautoritäre 26 ff., 516
 - autoritäre 27
 - Behinderte 525
 - besondere 526
 - bürgerliche 329, 332, 547 ff.
 - emanzipatorische 158, 248
 - funktionale 542
 - Gesellschaft 19 f.
 - gesellschaftliche 329 ff.
 - heilende 525
 - historische Dimension 203
 - institutionalisierte 568
 - instrumentelle Dimension 202 f.
 - internationale 542
 - kompensatorische 46, 246, 421, 539
 - kritische Theorie 542 f., 587
 - literarische 568 ff.
 - musische 10
 - normative Dimension 202
 - Philosophie 587
 - politische 11, 338, 343 f.
 - proletarische 158, 273
 - Recht 95
 - repressionsfreie 547
 - repressive 26
 - sozialistische 146, 191, 546 ff.
 - Theorie 145 f.
 - zur Freiheit 41
- Erziehung und Ausbildung*
 - Vergesellschaftung 89, 91
- Erziehungsbegriff*
 - bürgerlicher 188 f.
- Erziehungsbeihilfe* 378
- Erziehungsberatung* 70
- Erziehungsheime* 274
- Erziehungshilfe* 70
 - freiwillige 272
- Erziehungsinhalte* 202
- Erziehungskollektiv* 330, 333
- Erziehungsmittel*
 - s. *Erzieher* – *Erziehung* – *Erziehungs-*
mittel – *Erziehungstheorie*
- Erziehungsmittel* 187 ff.
- Erziehungsnormen* 192 ff., 202
- Erziehungsprozeß* 146, 188 ff.
 - kollektiver 146
- Erziehungssoziologie* 98
- Erziehungsstil* 197 ff., 246, 369
 - sozialintegrativer 248
- Erziehungssystem* 193 f., 200 f.
- Erziehungstechnologie* 632
- Erziehungstheorie*
 - s. *Erzieher* – *Erziehung* – *Erziehungs-*
mittel – *Erziehungstheorie*
- Erziehungstheorie* 32, 187 ff.
- Erziehungsverhalten* 197 f.
- Erziehungswirklichkeit* 200, 631 f.
- Erziehungswirkung* 198
- Erziehungswissenschaft* 77, 161 f., 199 ff., 283, 307, 412, 414 f., 587, 631, 633
 - emanzipatorische 157, 159
 - kritische 190
 - materialistische 33
 - Methodenstreit 161 f.
 - Soziologie 98 f.
 - vergleichende 610 ff.
- Erziehungswissenschaftler* 201
- Erziehungswissenschaftliche Metatheorie* 191
- Erziehungswissenschaftliche Sozialisationsforschung* 287
- Erziehungsziel* 12, 190, 364 f., 445
- Es* 176, 474
- ESS Projekt* 434
- Ethik* 297, 585 f.
- Ethologie* 619
- Etikettierung* 602 f.
- Evaluation* 119, 204 ff., 436
 - Administration 206
 - als Entscheidungshilfe 206
 - Erkenntnisinteresse 206
 - formative 124, 205
 - handlungsaktivierende 207
 - intrinsische 205
 - summative 124, 205
 - Unterrichtstechnologie 609
- Evaluationsfelder* 205
- Evaluationsschwerpunkt* 206
- Evers-Plan* 227
- Evolutionismus* 536
- Exemplarisches Lernen* 20, 37 ff.
- Exemplarisches Prinzip* 433
- Experiment* 162 f., 180, 617

- echtes 163
- multivariates 163
- univariates 163
- Experimentalprogramme 88, 510
- Experimentor-Effekte 164
- Expertenbefragungen 123
- Fabrikschulen 189
- Face-to-face Kommunikation 335
- Fachcurriculum 123
 - Theorie 118
- Fachdidaktik 118, 216 f., 593
- Fachhochschulen 57, 112
- Fachhochschulreife 113
- Fachleistungskurse 153
- Fachleistungsunterricht 230
- Fachoberschule 57, 111 f.
- Fachplanungen 87
- Fachschulen 57
 - höhere 57
- Fachverbände 374 f.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen 375
- Fachwissenschaftliches Studium 227, 372
- Faktorenforschung 484 f.
- Fallibilismus 469
- Familie 188, 208 ff., 311
 - bürgerliche 209
 - Integrationsfunktion 211
 - Mittelschicht 209, 211
 - proletarische 209, 211
 - Qualifikationsfunktion 211
 - Selektionsfunktion 211
 - Soziale Mobilität 532
 - Unterschicht 209, 211
- Familienerziehung 28, 208 ff., 329, 332
- Feldexperiment 163
- Fernseh-Universitäten 408
- Fernstudium 105
- Fernstudium im Medienverbund 291 f.
- Fernunterricht 105, 408
- Figurespiel 557
- Flexibilität
 - adaptive 133
- Flexibilitätsforschung 83
- Föderalismus 105 f.
- Förderkurs 153, 231
- Fördermaßnahmen
 - Behinderte 527
- Förderstufe 96, 110 f., 154, 229
- Förderung
 - frühkindliche 246 f., 621
- Förderungsprogramme
 - Vorschulerziehung 623
- Fondsfinanzierung 381
- Formale/Materiale Bildung 65, 589 f.
- Forscher
 - Praktiker 268, 270
- Forschung
 - empirische 154, 160 f., 268, 613
 - historische 283 ff.
 - historisch-erziehungswissenschaftliche 286
 - kritisch-dialektische 98
 - pädagogische 162, 268
 - Praxis 269
- Forschungsinstrumente 269
- Forschungsobjekte 268
- Fortbildungsschulen 318
- Fortschritt 535
 - wissenschaftlicher 630 f.
- Fragebogentechnik 167 f.
- Frankfurter Schule 120, 190
- Free-School-Bewegung 516
- Freie geistige Tätigkeit 489
- Freie Träger 313, 315
- Freiheit 41 f.
 - gesellschaftlich-politische 522
- Gleichheit 129
- Freiheitsrechte 96
- Freiwillige Erziehungshilfe 272
- Freizeit 212 ff., 313
- Freizeitbudget 213
- Freizeiterziehung 212 ff.
- Fremdsprachen 215 ff.
- Fremdsprachenunterricht 216
- Friede 219
- Friedensbegriff
 - negativer 219
 - positiver 219 f.
- Friedenserziehung 218 ff.
 - außerschulische 219 f.
 - Curriculum 221
 - kommunale 220
 - kritische 219 f.
 - schulische 219 ff.
- Friedensfähigkeit 497
- Friedensforschung 220
- Frühlernen 621
- Frustration 14, 225
- Frustrations-Aggressions-Hypothese 14 f.
- Führungsdemokratie 129
- Führungsstil 601
- Fürsorgeerziehung 272, 313
- Fundamentaldemokratisierung 130

- Fundamentum 231, 234
- Funktionärsbildung 36 f.
- Funktionalismus 61, 132, 536
- Funktionelle Fixation 133
- Funktionsüberlagerung 406
- Furcht 428
- Futurologie 635 ff.

- Games 555
- Ganztagsschule 112, 230
- Gastarbeiterkind 417
- Gebrauchswert 480
- Gedächtnis 392 f.
- Gefühl 223 ff.
- Gefühlserziehung 225
- Gefühlsforschung 223 f.
- Geisteswissenschaften 241
 - vergleichende 613
- Geisteswissenschaftliche Pädagogik 199 f., 587, 631 f.
- Geistige Arbeit 142
- Gemeinschaftsschule 96
- Gemeinwohl 129
- Generationen
 - Ablöseprozeß 286
- Genetisches Lehren 518
- Genetisches Prinzip 431, 433
- Gerichtsbarkeit 311
- Gesamtbereich Weiterbildung 625 f.
- Gesamthochschule 113, 226 ff.
 - differenzierte 226 f.
 - integrierte 227 f.
- Gesamtkollektiv 329
- Gesamtschule 111, 152, 226, 229 ff., 247, 341 f., 472, 507
 - additive 111 f., 154, 230
 - integrierte 91, 112, 229 f.
 - kooperative 111 f., 154, 230
- Gesamtunterricht 471
- Geschichte der Pädagogik 287
- Geschichtsphilosophie 143
- Gesellschaft 237 ff., 309 f., 354, 416, 584
 - bürgerliche 42, 46 ff., 89 f., 188, 237, 241 f., 303 f., 322 ff., 355 ff., 395, 507, 586
 - bürgerlich-kapitalistische 438
 - Erziehung 99 f., 255
 - Individuum 188, 250
 - kapitalistische 33, 239, 358, 396
 - Legitimationskrise 7
 - Pädagogisierung 100
 - pluralistische 103
 - sozialistische 329, 331
 - Sozialpädagogik 552
 - spätkapitalistische 84 f.
 - Theorie 509
- Gesellschaft für Zukunftsfragen, Hamburg 636
- Gesellschaft zur Förderung von Friedens- und Zukunftsforschung, Hannover 636
- Gesellschaftliche Elementarbildung 36
- Gesellschaftliche Erziehung 329 ff.
- Gesellschaftliche Praxis 239
- Gesellschaftliche Struktur 240
- Gesellschaftliche Systeme 238
- Gesellschaftliche Wandlung 536
- Gesellschaftliches Bewußtsein 63
- Gesellschaftliches Produktionssystem 238
- Gesellschaftlich-politische Freiheit 522
- Gesellschaftlichkeit 241 ff.
- Gesellschaftsanalytik 194 f.
- Gesellschaftsberatung 72
- Gesellschaftskritik 17, 31, 158
- Gesellschaftslehre 242
- Gesellschaftssystem
 - kapitalistisches 549
 - nachkapitalistisches 239 f.
 - spätkapitalistisches 549
- Gesellschaftstheorie 143, 243, 362
 - historisch-materialistische 242 ff.
- Gesellschaftswissenschaften 237, 241 ff.
- Gesellschaftswissenschaftliche Strategie 242
- Gestalttheorie 618
- Gewalt 218 f., 397 f.
 - kollektive 15
 - strukturelle 7 f., 15
- Gewaltverhalten 15
- Gewerbeordnung von 1869 378
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 376 f.
- Gewerkschaften 36
- Gewerkschaftliche Bildungsarbeit 36
- Gewöhnung 190 f.
- Gleichheit
 - Freiheit 129
- Gleichheitsillusionen 92
- Grammatik 562, 571
- Großfamilie 212
- Großheime 274
- Grundberuf 380
- Grundgesamtheiten 575 f.
- Grundkollektiv 329 f.
- Grundkurs 231

- Grundlagenforschung 307
- Grundrechte 95 f.
- Grundschule 110, 245 ff.
 - Lerninhalte 248
- Grundskola 153
- Grundstudium 227
- Grundstufe 110, 247
- Gruppe 250 ff.
 - formelle 251
 - informelle 251
- Gruppenberatung 71
- Gruppendynamik
 - s. Gruppe – Gruppendynamik
- Gruppendynamik 250 ff., 290
- Gruppenidentität 180
- Gruppenkonflikt 339
- Gruppennormen 252
- Gruppierung 150 ff.
 - flexible 151
 - heterogene 151
 - homogene 151
 - leistungsheterogene 151
- Gültigkeit 165
- Meßverfahren 384, 386
- Guidance 71
- Gymnasiallehrer 299, 368 f.
- Gymnaseskola 154
- Gymnasium 91, 110 f., 230, 300
 - humanistisches 300
 - Oberstufe 112
- Habitualisierung 309, 312
- Halbtagschule 112
- Halo-Effekt 167
- Handeln 170 f., 255 ff., 619, 632
 - erzieherisches 193 f., 285, 339 f.
 - kommunikatives 33 f.
 - soziales 237, 284, 334, 422
 - sozialpädagogisches 551 f.
- Handlung 254 ff., 309
- Handlungsalternative 171
- Handlungsanweisungen 631 f.
- Handlungsdialog 147
- Handlungsdispositionen 219
- Handlungsentwürfe 221, 224
- Handlungsforschung 207, 267 ff.
 - pädagogische 268
- Handlungskompetenz 539
- Handlungsrationalität 261 f.
- Handlungstheorie 260 ff.
- Handlungsverläufe 286
- Handlungswissenschaft
 - pädagogische 284
 - systematische 143 f.
- Handlungsziele 593 f.
 - pädagogische 202
- Handwerkliche Berufsausbildung 379
- Handwerksordnung
 - von 1953 378
 - von 1965 379
- Hard-ware 607
- Harvard Project Physics 434
- Hauptschule 91, 110, 230
- Hauswesen 208
- Hauswirtschaft 463
- Hawthorne-Effekt 164
- Head – Start – Bewegung 621
- Heilende Erziehung 525
- Heilpädagogik 525
- Heimerzieher
 - Ausbildung 275
- Heimerziehung 272 ff.
 - Effizienz 273
 - Kritik 273 ff.
- Heimkinder 273 f.
 - Arbeitsbelastung 275
- Heimlicher Lehrplan 604 f.
- Hermeneutik 277 ff., 632 f.
- Hermeneutische Methoden 77
- Hermeneutischer Zirkel 278 f.
- Hermeneutisches Verstehen 280 ff.
- Hermeneutisch-pragmatische Pädagogik 632
- Herrschaft s. Macht – Herrschaft
- Herrschaft 148, 395 ff.
- Historische Forschung 283 ff.
- Historische Pädagogik 283 ff.
- Historische Sozialisationsforschung 286 f.
- Historischer Materialismus 62, 180, 182, 303, 397, 537
- Historisch-materialistische Gesellschaftstheorie 242 ff.
- Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft 283 ff.
- Hitlerjugend 314
- Hochschulbereich 104, 113
- Hochschuldidaktik 289 ff.
- Hochschule
 - Demokratisierung 291
- Hochschulforschung 290 f.
- Hochschulgesamtpläne 88
- Hochschulrahmengesetz 228
- Hochschulreform 228, 290
- Hochschulstufe 110, 112

- Hochschulverwaltung 105
 Hochschulzugang 228
 Höhere Fachschulen 57
 Hospitalismus 273
 Humanismus
 s. *Humanität* – Humanismus – Neuhumanismus
 Humanismus 67, 297 ff.
 – realer 297
 Humanistische Bildung 299
 Humanität 297 ff.
 Humanities Project 518
 Humankapitalkonzept 80 f.
 Humanwissenschaft 23 f.

 Ich 176, 475
 Idealismus 141, 399
 Ideen
 – Geltungsanspruch 301
 – Lehre von den 301
 Identifikation 176, 178
 Identifikationsprozeß 188
 Identität 179, 255 ff., 312, 500
 – Systemtheorie 584
 Identitätsbildung 180, 182
 Identitätskrise 341
 Ideologie 301 ff., 301 f., 358 f.
 Ideologiebegriff 65
 Ideologiekritik
 s. *Ideologie* – Ideologiekritik
 Ideologiekritik 143, 190, 195, 301 ff., 402
 Ideologietheorie 402
 Illusion 303
 Implementation 119, 124 f.
 Implikationszusammenhang 217
 Indikatorenkontrolle 511
 Individualisierung 150 ff., 231, 489 f., 608
 Individualismus 328 f.
 Individualpsychologische Beratung 70 ff.
 Individuation 542
 Individuelle Begabungsförderung 116
 Individuelles Bewußtsein 62 f.
 Individuum 556
 – Gesellschaft 188, 250
 Industrialisierung 535, 537
 Industriegesellschaft 237, 537
 Industrielle Revolution 26
 Industrieschulen 189
 Industriesoziologie 480
 Infant School 621 f.
 Information 70, 311, 366
 Informationsanalyse 206
 Informationsdidaktik 365 f.
 Informationstheorie 334, 365 f.
 Informationsträger 407, 409 f.
 Informationsverarbeitung 177, 364, 583, 590
 Informationsvermittler 407, 409 f.
 Informelle Gruppe 251
 Ingenieurwissenschaft
 – vom Unterricht 601
 Inhaltsanalyse 180
 Inhaltsvalidität 139
 Innovation 55, 100, 204 ff., 305 ff., 347, 510 f.
 Innovationsforschung 268, 305
 Innovationsprozeß 269 f.
 Instinkt – Reduktion 563
 Institut für Leibesübungen 560
 Institut für Sozialforschung 354
 Institution 308 ff.
 – pädagogische 316 f.
 Institutionalisation 56, 309, 312
 – Erziehung 568
 – Unterricht 592
 Instructional technology 607
 Integration 417, 500, 506
 – Funktion der Familie 211
 – soziale 232, 234 f., 238, 246
 Integrationswissenschaft 614
 Intelligenz s. *Begabung* – Intelligenz
 Intelligenz 44 ff., 176, 179
 – Arbeiterklasse 548
 Intelligenzentwicklung 177
 Intelligenzförderungsprogramme 623
 Intelligenzkriterien 153
 Intelligenztest 350 f.
 Intensivkurs 231
 Intentionalität
 – pädagogische 414, 592
 Interaktion
 s. *Handlung* – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus
 Interaktion 122, 187, 209, 244, 254 ff., 334, 339 f., 499 ff., 563, 565
 – Arbeit 33
 – Eltern/Kind 486
 – Täter/Kontrollinstanz 486
 – soziale 101, 243 f.
 – strategische 503
 Interaktionismus 554
 Interaktionsfähigkeit 539
 Interaktionsforschung 339
 Interaktionstheorie

- materialistische 475
- Inter-class-grouping 151
- Interdependenzrelation 334
- Interessenverbände 374 f.
- Inter-Generations-Mobilität 529
- Interiorisierung 62
- Internalisierung 178
- Internationaler Bund Freier Gewerkschaften 377
- Internationales Berufsekretariat der Lehrer 377
- Interpretationsgemeinschaft 282
- Interpretationsmuster 8 f.
- Interview 167, 180
- Intra-class-grouping 151
- Intra-Generations-Mobilität 529
- Introspektion 61
- IPN Curriculum Physik 435
- Irrationalismus 303
- Irritabilität 225
- Ist-Wert 364 ff.

- Jahrgangsklasse 110, 150 f.
- Jena-Plan 489 f.
- Jugend
 - s. *Kindheit* – Jugend
- Jugend 316 ff.
- Jugendalter 317 ff.
- Jugendarbeit 313 ff.
- Jugendbewegung 314, 489
- Jugendforschung 318, 320
- Jugendfreizeittätten 314
- Jugendfürsorge 552
- Jugendhilfe 275
- Jugendpflege 314, 552
- Jugendphase 317
- Jugendpsychologie 315
- Jugendrolle 578 f.
- Jugendverbände 313 f.
- Jugendwohnkollektiv 273 f., 332
- Jungangestellte 57
- Jungarbeiter 57
- Justiz 551

- Kapital 324 f.
- Kapitalismus 90, 324, 357 f., 362 f., 402, 460, 480, 537
- Kapitalismustheorie
 - marxistische 536 f.
- Kapitalistische Gesellschaft 33, 239, 358, 396
- Kapitalistische Produktionsweise 31 f., 82, 458 ff., 461
- Kapitalverwertungsprozeß 92 ff.
- Karriere-Mobilität 529, 533
- Katechetische Schulen 620
- Kategoriale Bildung 20, 121
- Kennwert 573
- Kernfamilie 209
- Kern-Kurs-System 154
- Kernstudium 372
- Kernunterricht 230
- Kettenbildung 391
- Kibbutzim 331
- Kinderarbeit 317
- Kinderforschung 318
- Kindergarten 110, 620 ff.
- Kinderheime 330
- Kinderkollektiv 27
- Kinderladen 28, 110, 332
- Kinderpsychologie 319
- Kinderspiel
 - s. *Spiel* – Kinderspiel
- Kinderspiel 555 ff., 621, 623
- Kinder-System 210
- Kindesalter 317
- Kindheit 316 ff.
- Kinsey-Report 521
- Kirchen 494
- Klasse 322 ff.
- Klassenanalyse
 - s. *Erfahrung* – Selbsterfahrung – Klassenanalyse
- Klassenanalyse 180 ff., 322, 324
- Klassenantagonismus 209
- Klassenauseinandersetzungen
 - soziale 342
- Klassenbegriff 322 ff.
- Klassenbewußtsein 35 f., 63, 441
- Klassengesellschaft 26, 130, 322 ff., 396 f., 402
- Klassenkampf 310, 397 f., 402, 441, 547, 549
- Klassenlage 182 f.
- Klassenmobilität 531
- Klassenspezifische Erziehung 189
- Klassenstruktur
 - der Schule 507
- Klassifikatorischer Vergleich 613
- Klassische Bildungsprogramme 507 f.
- Kleinfamilie 209, 212
- Kleingruppen 212, 293
- Kleingruppenforschung 250 f., 339
- Kleingruppenkultur 418 f.

- Kleinkindentwicklung 174
- Kleinkinderschulen 620
- Klima 197
- Koedukation
 - soziale 232
- Kognitive Dissonanz 335, 428
- Kognitive Entwicklung 133 f., 177 f.
- Kognitive Organisation 390 f.
- Kognitive Psychologie 176 f.
- Kognitive Struktur 391
- Kognitiver Behaviorismus 62
- Kohorten-Effekt 178
- Kollegstufe 58, 112
- Kollektiv 328 ff.
- Kollektive Gewalt 15
- Kollektiverziehung 146, 191, 274, 328 ff.
 - BRD 332
 - DDR 331
 - Israel 331
 - Sozialistische Länder 330 f.
- Kollektivismus 328
- Kommunale Trägerschaft 104 f., 107
- Kommunikation 209, 256 f., 334 ff., 563, 591
 - ästhetische 10 ff.
 - face-to-face 335
 - Lernprozeß 454
 - pädagogische 340 f.
 - soziale 102
 - Sprache 102, 568
 - Unterrichtsprozeß 454
 - visuelle 336
- Kommunikationsfähigkeit 539
- Kommunikationsforschung 334
- Kommunikationsmodelle 568
- Kommunikationstheorie 195
 - mathematische 334
- Kommunikative Didaktik 159
- Kommunikative Kompetenz 336, 563, 567
- Kommunikatives Handeln 33 f., 254
- Kommunikativ-metakommunikative Kompetenz 564 f.
- Komparative Methode 610
- Kompensatorische Erziehung 46, 83, 102, 246, 421, 539
- Kompensatorische Spracherziehung 544, 570
- Kompetenz
 - kommunikative 336, 503, 563, 567
 - kommunikativ-metakommunikative 564 f.
 - linguistische 336, 562 ff.
- Komplexität 306, 584
- Kompromiß 345
- Konditionalnormen 192 f.
- Konflikt 219, 337 ff., 454
 - sozialer 337
- Konfliktdidaktik 219, 338, 343 ff.
- Konfliktforschung 337
- Konfliktregulierung 338
- Konflikttheorie 536
- Konformität 500
- Konkurrenzstreben 26
- Konsensstheorie 195
- Konsum 212 ff.
- Konsumerziehung
 - s. Freizeiterziehung
- Konsumerziehung 212 ff.
- Konstrukte 160 ff.
- Kontaktstudium 113
- Kontext 500 f.
- Kontiguität 390 f.
- Kontinuität 400
- Kontrolle 307
 - soziale 309
 - Verhaltensweisen 161 f.
- Kontrollforschung 599
- Kontroverse 454
- Konvergenztheorie 536
- Konzeptplanung 86
- Kooperation
 - im Sektor Weiterbildung 626 ff.
- Korrelation 139, 163, 574
- Kosten-Ertrags-Analyse 80 f.
- Kreative Persönlichkeit 350
- Kreativer Prozeß 349
- Kreatives Denken 134 f., 348 f.
- Kreativität 11 f., 347 ff.
 - Intelligenz 350 f.
 - Schulleistung 351
- Kreativitätsforschung 347 f.
- Kreativitätstest 350
- Kreativitätstraining 351
- Kreuznacher Hochschulkonzept 227
- Kriminalität
 - s. Randständigkeit – Kriminalität – Verwahrlosung
- Kriminalität 7, 484 ff.
- Kriminalitätstheorie
 - psychoanalytische 485
- Krisenkontrolle 511
- Krisenmanagement 396, 398
- Kriteriumsorientierte Tests 447
- Kriteriumsvalidität 139

- Kritikfähigkeit 454
 Kritische Erziehungswissenschaft 190
Kritische Theorie 121, 157 f., 162, 243,
 285, 353 ff., 469, 512, 579, 586
 – der Erziehung 542 f., 587, 633
 – der Sexualität 521
 – der Sozialisation 541 ff.
Kritischer Rationalismus
 s. *Positivismus* – Kritischer Rationalis-
 mus
 Kritischer Rationalismus 181, 466 ff., 511,
 587
 Kritisches Denken 348
 Kritizismus 181
Kultur 311, 360 ff.
 Kulturanthropologie 361
 Kulturbegriff 361 f.
 Kulturföderalismus 76
 Kulturgeschichte 361
 Kulturkritik 487 ff.
 Kulturrevolution 363
 Kultursystem 361
 Kultusministerium 106 ff.
 Kunsterziehungsbewegung 488
 Kunstlehre 199 f., 277
 – des Verstehens 278
 Kunstsprache 564
 Kursunterricht 230 f.
 Kurzstudium 227
Kybernetik 363 ff.
 Kybernetische Didaktik 364 ff.
- Labeling approach 485 f., 500, 503
 Laborexperiment 163
 Längsschnittuntersuchung 178
 Landerziehungsheimbewegung 489
 Landesjugendpläne 313
 Langstudium 227
 Learning-by-doing 517
 Lebensnähe 433
 Lebenspraktische Fähigkeiten 214
 Lebenswelt 255, 263, 265, 270
 Legitimation 512
 Legitimationskrise
 – der Gesellschaft 7
 – der Normen 8
 Legitimitätsglauben 397
 Lehramt 370 f.
 – Qualifikationen 371
 Lehrautomaten 607 f.
 Lehren 444 f.
 – genetisches 518
 Lehrer 73, 190, 368 ff.
 – an beruflichen Schulen 368
 – Selbstverständnis 369
Lehrerausbildung
 s. *Lehrer* – *Lehrerbildung*
 Lehrerausbildung 368 ff.
 – einphasige 372
 – multisoziale 420
 Lehrerberuf 368 ff.
 – Professionalisierung 369, 592
 Lehrerfortbildung 371 f.
 Lehrerrecht 108, 368
 Lehrerrolle 103, 370, 472, 501, 608
 Lehrer-Schüler-Interaktion 490, 518
 Lehrersubstitution 607 f.
Lehrerverbände 374 ff.
 Lehrerverhalten 134, 595
 Lehrgeld 378
 Lehrherr 378
Lehrling 56, 377 ff.
 Lehrlingsausbildung 82
 Lehrmethode 412 ff.
 Lebrobjektivierung 408, 607
 Lehrplan 126
 – heimlicher 604 f.
 Lehrplanentwicklung 125
 Lehrstrategie 366
 Lehrsystem 434
 Lehrtheorie 607
 Lehrwerkstätten 57, 378, 380
 Lehrziel 508, 593 f.
 – Effektivität 594
 – Operationalisierbarkeit 594
 Leibeserziehung 559 f.
Leistung 44, 46, 382 ff., 395
 Leistungsanforderung 382 f.
 Leistungsdruck 209, 383
 Leistungsgesellschaft 51, 395
 Leistungskriterien 152
 Leistungskurs-System 231, 234
 Leistungsmessung 383 ff.
 Leistungsmotivation 178, 383
 Leistungsorientierter Sport 560
 Leistungsprinzip 26, 50 f., 116
 Leistungsschule 383
 Leistungsverhalten 347
 Lernarbeit 32
 Lernbehinderung 520
 Lernbereich 246, 248
Lernen 366, 389 ff., 444 ff., 591
 – des Lernens 366
 – entdeckendes 134, 518, 590

- exemplarisches 37 f.
- forschendes 519
- selbsttätiges 518
- soziales 28, 224 f., 234, 248, 391, 394, 447, 538 ff., 541
- Lernerfolg 383 f., 386
- Lernfähigkeit 366, 393
- Lernforschung 444
- Lerngruppe 153
- Selbstorganisation 472
- Lerninhalt 66, 119
- Fremdsprachenunterricht 216
- Grundschule 248
- Lernmotivation 430
- Lernprozeß 175, 193 f., 269, 383 f., 412
- berufsbezogener 56
- kommunikativer 454
- Lernpsychologie 391, 444
- Lerntheorie 14 f.
- Lerntypen 391 f.
- Lernübertragung 589 f.
- Lernvorgang 46, 62, 389, 392, 589
- Lernziel 119, 124, 157 f., 159, 202, 214, 364 f., 383
- Fremdsprachenunterricht 216
- Lernzielorientierte Tests 118, 124, 385, 447
- Lernzieltaxonomie 383
- Leseverhalten
- schichtenspezifisches 570
- Liberalismus 130
- Libido 474
- Liebe 491, 494 ff.
- christliche 495 f.
- Liebesethik 492
- Lifelong Learning 184
- Liftkurs 231
- Linguistische Kompetenz 336, 562 ff.
- Literarische Erziehung 568 ff.
- Literatur 297
- Literaturunterricht 568 f.
- Logik 585 f.
- symbolische 467
- Logische Semantik 564
- Logische Syntax 564
- Logischer Empirismus 468
- Logischer Positivismus 467 f.
- Logos 561 ff.
- Lohnarbeit 324 f.
- Lokalisationsparameter 574
- Lucid behavior 429
- Macht* 395 ff.
- Majorität 416
- Marxismus 148, 353 f., 401, 466
- Masse 250
- Massenkommunikation 335
- Massenpsychologie 252
- Materialismus* 399 ff.
- dialektischer 62, 159, 303, 400 f.
- erkenntnistheoretischer 399
- historischer 62, 180, 182, 303, 397, 400 f., 537
- mechanistischer 400
- ontologischer 399
- Materie 400
- Materielles Verhältnis 400
- Mathematik 403 ff.
- Mathematikunterricht 405
- Didaktik 405, 407
- Mathematische Bildung* 403 ff.
- Medien* 407 ff.
- apersonale 607, 609
- audio-visuelle 408
- didaktische 409
- nicht-personale 408 ff.
- personale 408 ff.
- technische 408
- Mediendidaktik 407 ff., 607
- Medienverbund 185, 408, 411, 607, 609
- Medium 408 f.
- Mehrheit 416 ff.
- Meisterdidaktiker 599 ff.
- Menschwerdung 189
- Meraner Beschlüsse 432
- Merkantilismus 457
- Meßfühler 364
- Meßniveau 574
- Meta-Erkennnistheorie 20
- Metalerprozeß 405
- Metaphysik 466, 468
- Methode* 118, 412 ff.
- empirische 160 ff., 180
- erfahrungswissenschaftliche 77
- historische 77
- induktive 431
- vergleichende 613
- Methoden des Unterrichts 412
- Methoden-Medien-Systeme 153
- Methodik 118, 412, 415
- Unterricht 150
- Methodologie 24
- behavioristische 61 f.
- Minorität* 416 ff.

- ethnische 418
- Minoritätenkind 417 ff.
- Mitbestimmung* 315, 422 ff.
- Lehrer 424 f.
- Schüler 423 f.
- Mittelpunktschule 112
- Mittelschicht 46, 189
- Mittelschicht-Familie 209, 211
- Mittelstufe 110
- Mittelstufenzentrum 111
- Mobilität 529 ff.
- berufliche 380, 529
- soziale 529 ff., 537
- Mobilitätsforschung 530 f.
- Modellschule 509
- Modellunterricht 600
- Modellversuch 204, 509 ff.
- Modernisierung 535, 537
- Moral Education Project Lifeline 518
- Moral engineering 312
- Motivation* 177, 427 ff.
- extrinsische 429
- intrinsische 429 f.
- Motivationstheorie
- psychoanalytische 429
- Mündigkeit 143, 317
- Musikschulen 113
- Musische Erziehung 10 ff.
- Muttersprache 566

- Nachahmung 176, 178, 556
- Nachbarschaftsschule 112
- Nachentdeckung 435
- Nacherfinden 404, 435
- Nacherleben 279
- Nationalkultur 361
- Nationalsozialismus 489 f.
- Nationalstaatlichkeit
- vergleichende Erziehungswissenschaft 611 f.
- Naturwissenschaften 431 ff.
- Naturwissenschaftlicher Unterricht* 431 ff.
- Negation 142, 147 f.
- Negativnormen 8
- Neobehaviorismus 132 f., 618
- Neomarxismus 469
- Neopositivismus 180, 467, 536
- Neue Mathematik 404
- Neue Politische Ökonomie 456
- Neuere Fremdsprachen 215
- Neugier 556
- Neuhumanismus*
- *s. Humanität – Humanismus – Neu-humanismus*
- Neuhumanismus 68, 297 ff.
- Neusprachlicher Unterricht 216
- Nichtparametrische Verfahren 575
- Niveaunklasse 151
- Niveaunkurs 231, 234
- Normativität 23 f.
- Normen 7 ff., 157 f., 166, 178, 192, 200 ff., 364, 499, 631 f.
- Normenprobleme – pädagogische 193 f.
- Normensysteme 255, 257 f.
- Normforschung 194 ff.
- Normorientierte Tests 385
- Notengebung 165, 168
- Nuffield Junior Science Project 435
- Nullhypothese 575
- Null-Transfer 589
- Numerus Clausus 112 f.
- Nursery School 621

- Oberrealschule 300
- Oberschicht 46, 189
- Oberstufenzentrum 112
- Objektive Tests 168
- Objektivität 165
- diagnostisches Verfahren 137
- Objektplanung 87 f.
- Ödipuskomplex 475, 477
- Öffentlichkeit* 438 ff.
- bürgerliche 438 f., 456, 459
- proletarische 441 f.
- Öffentlichkeitsrechte 440
- Ökonomik 208
- Oligarchie 128, 130
- Operationalismus 62
- Operations Research 172
- Opportunitätskosten 82
- Ordnung 309, 345
- Organisation*
- *s. Institution – Organisation*
- Organisation 122, 130, 308 ff.
- kognitive 390 f.
- Bildungswesen 109 ff., 150
- Schule 598 f.
- Schulverwaltung 107 f.
- Organisationssoziologie 103
- Orientierungsstufe 110 f., 154, 229, 247

- Pädagogik 41, 66, 199 f., 363 ff., 587, 631 f.
- der Behinderten 526

- deduktive 194
- dialektische 145 ff.
- geisteswissenschaftliche 199 f., 587, 631 f.
- Geschichte 287
- hermeneutisch-pragmatische 632
- historische 283 ff.
- kritisch-emanzipative 549
- marxistische vergleichende 610 f., 615
- normative 549, 587
- revolutionäre 548
- sozialistische 546 f.
- vergleichende 610
- Pädagogik »vom Kinde aus« 487
- Pädagogische Anthropologie 23, 25
- Pädagogische Forschung 77, 162, 268, 445 ff.
- Pädagogische Handlungsforschung 268
- Pädagogische Institutionen 316 f.
- Pädagogische Kommunikation 340 f.
- Pädagogische Normenprobleme 193 f.
- Pädagogische Psychologie 443 ff.
- Pädagogische Soziologie 98
- Pädagogische Tatsachenforschung 77
- Pädagogisches Feld 191, 254 ff.
- Pädagogisches Handeln 197, 339 f.
- Pädagogismus 100
- Paideia 66, 297
- Paradigma 181 f., 255 ff.
- Parametrische Verfahren 575
- Parental attitude 197
- Parent – behavior 197
- Parteischulung 36
- Partizipation 512
- Pattern practice 216
- Peer groups 578
- Persönlichkeit 179
 - autoritäre 26
 - innovative 305
 - kreative 350
- Persönlichkeitsentwicklung 47 f., 188
- Personales Bewußtsein 62 f.
- Pfad – Analyse 163
- Pflegefamilie 274
- Phänomenologische Methoden 77
- Phantasie 350
 - soziologische 38
- Phasenmodell 174, 176 f.
- Philanthropismus 298
- Philologen 299
- Philosophie 141
 - Erziehung 587
 - Philosophische Anthropologie 562
 - Philosophy of science 181
 - Pilot-Schule 509
 - Planmäßigkeit
 - im Unterricht 592
 - Planung
 - pädagogische 193
 - staatliche 92, 94
 - Verhaltensweisen 161
 - Planungsbedarf 84
 - Planungsphase 307
 - Planungsprozeß 87
 - Planungswissenschaft 636
 - Play 555
 - Pluralismus 95 ff.
 - im Sektor Weiterbildung 626 ff.
 - Political geography of schools 612
 - Politische Apathie 130, 219
 - Politische Bildung 37, 58, 252, 314, 449 ff.
 - Didaktik 450 f.
 - Politische Didaktik 452
 - Politische Emanzipation 156, 547
 - Politische Erziehung 11, 329, 338, 343 f.
 - Politische Handlungsbereitschaft 451
 - Politische Ökonomie 82, 84, 353, 355, 358, 456 ff., 633
 - Bildungspolitik 93
 - klassische 458
 - Kritik 82, 459
 - Politische Praxis 451
 - Politische Sozialisation 452
 - Politischer Unterricht 451
 - Methodik 454 f.
 - Politisches Bewußtsein 35
 - Politisch-ökonomische Analyse des Ausbildungssektors 548
 - Polizei 551
 - Polytechnische Bildung 461 ff.
 - Positivismus 18, 162, 466 ff., 536, 587
 - logischer 467 f.
 - therapeutischer 467
 - Positivismusstreit 469
 - Positivität 23 f.
 - Pragmatik 281, 565 f.
 - der Sprache 571
 - Pragmatisches Verstehen 280
 - Praxis 585 ff.
 - gesellschaftliche 239
 - menschliche 142 f., 149
 - politische 451
 - Theorie 142, 145 ff.
 - Praxisfeld 256, 270 f.

- Prestige-Mobilität 531
- Primäre Sozialisation 102, 212, 246, 248, 339
- Primärgruppen 251
- Primarbereich 110, 247, 622
- Prinzip
 - exemplarisches 433
 - Fachlichkeit 433
 - genetisches 431, 433
- Privatschulen 104, 113
- Problem approach 613
- Problembewußtsein
 - soziales 539
- Problemlösen 133, 177, 348 f., 392, 517
- Problemsensibilität 133
- Produktion 310, 439 f.
 - Demokratisierung 94
- Produktionsmittel 323 f.
- Produktionsöffentlichkeiten 439 f.
- Produktionsprozeß 92 f., 146, 323 f., 441 f.
 - Vergesellschaftung 89
- Produktionssystem
 - gesellschaftliches 238
- Produktionstechnologie 601
- Produktionsverhältnisse 200, 310, 312, 401 f., 458, 537
- Produktionsweise
 - kapitalistische 31 f., 458 ff., 461
- Produktives Denken 134 f.
- Produktivkraft 131, 200, 239, 358 f., 395 f., 397 f., 401 f., 458, 537
- Professionalisierung
 - Lehrerberuf 369, 592
 - pädagogische Berufe 190
 - Sozialpädagogik 554 f.
- Prognostik 636
- Programmierter Unterricht 153, 366, 408, 608
- Project Physics 434
- Projekt 470 ff.
- Projektmethode 464, 471
- Projektorientierter Unterricht
 - s. Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium
- Projektorientierter Unterricht 470 ff.
- Projektorientiertes Studium 470 ff.
- Projektstudium
 - s. Projekt – Projektorientierter Unterricht – Projektstudium
- Projektstudium 470 ff.
- Projektunterricht 471 f., 518
- Proletariat 357, 402
 - politisch-ökonomische Emanzipationsbewegung 547
- Proletarische Erziehung 158, 273
- Proletarische Familie 209, 211
- Proletarische Öffentlichkeit 441 f.
- Prozeß 583 f.
 - einfacher 431
 - kreativer 349
- Prozeßgebundene Qualifikation 483
- Prozeßnormen 193
- Prozeßunabhängige Qualifikation 483
- Prüfungen 384 ff.
 - Auswirkungen 386 ff.
- Prüfungsangst 386
- Prüfungsergebnisse 386 f.
- PSSC-Project 433 f.
- Pseudokommunikation 476
- Psychagoge 73
- Psychiatrie 551
- Psychische Entwicklung 175 f.
- Psychoanalyse 14 f., 143, 256, 265, 474 ff.
- Psychoanalytische Kriminalitätstheorie 485
- Psychoanalytische Motivationstheorie 429
- Psychoanalytische Sozialpsychologie 477
- Psychologie 61, 174, 551
 - funktionalistische 61
 - klassische 61
 - kognitive 176 f.
 - pädagogische 443 ff.
 - vergleichende 619
- Psychologische Diagnostik 137
- Psychologische Forschung 445 ff.
- Psychotherapie 474, 477
- Pygmalioneffekt 164, 387
- Qualifikation 83, 93, 478 ff., 506 f.
 - Funktion der Familie 211
 - prozeßgebundene 483
 - prozeßunabhängige 483
- Qualifikationsbedarf 93
- Qualifikationsbestimmungen 123
- Qualifikationsentwicklungen 480 f.
- Qualifikationspolitik 481
- Qualifikationsprozesse 80
- Qualifikationsstruktur 478 ff.
- Quartärer Bereich 625
- Quasi-Experiment 163
- Querschnittswissenschaft 614
- Querschnittsuntersuchung 178

- Rätebewegung 36
- Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 229, 246
- Rahmenvereinbarungen über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung 70
- Randomisierung 163
- Randständigkeit 484
- Rate-of-return-approach 81
- Rationalisierung 608
- Rationalismus
 - kritischer 181, 466 ff., 587
- Reaktion 617
- Realer Humanismus 297
- Realgymnasium 300
- Realien 431
- Realität 302 f.
- Realschule 91, 110 f., 230
- Realschullehrer 368
- Realwissenschaften 468 f.
- Rechtsstaatlichkeit 108
- Recht
 - Erziehung 95
- Referendariat 371
- Reflexionsstufen 147
- Reformpädagogik 487 ff., 516
- Reformpädagogische Bewegung 100, 487
- Regellernen 392
- Regelschule 510
- Regelungsprozeß 364 ff.
- Regel-Verstehen 280
- Regionale Pädagogische Zentren 126
- Reifeprüfung 112
- Reiz-Reaktions-Konzept 132, 174, 177, 589 f., 618
- Reiz-Reaktions-Lernen 391
- Reliabilität 165
 - diagnostisches Verfahren 138
- Religion 303, 311, 491 ff.
 - christliche 491 ff.
- Religionskritik 303
- Religionssoziologie 493
- Religionswissenschaft 492
- Repressionseffekt 419 f.
- Repressionsfreie Erziehung 547
- Repressionstheorien 500
- Repressive Erziehung 26
- Research and Development Centers 125
- Ressourcen 81, 85
- Resozialisierungsforschung 486
- Responses 617
- Revolutionäre Pädagogik 548
- Richtlinien 125
- Role-making 503
- Role-taking 503
- Rolle 179, 254, 257 f., 260, 262, 265, 309, 312, 499 ff.
 - berufliche 52
 - soziale 52
- Rollenanalyse 499
 - empirische 503
- Rollende Reform 88, 126
- Rollenkonflikt 501
- Rollenspiel 557, 623
- Rollenverhalten 563
- Rosenthal-Effekt 164
- Rückkoppelungsprozeß 364
- Sachbezogenes System 210
- Sachnormen 192 ff.
- Sachunterricht 248
- Sanktionen 500 ff.
- Sanktionsforschung 486
- Schätzskalen 167
- Schätzungen 575
- Schaffensunterricht 517
- Schicht
 - s. Klasse – Schicht
- Schicht 322 ff.
 - soziale 102, 210
- Schichtmobilität 531
- Schichtspezifische Erziehung 189
- Schichtspezifisches Leseverhalten 570
- Schichtungstheorie 322, 326 f.
 - funktionale 326
- Schichtzugehörigkeit 210 f.
- Schöpferischer Moment 517
- Schöpferisches 347
- Schüler- und Studentenbewegung 521, 547
- Schülermitbestimmung 124, 423
- Schülermitverantwortung 423 f.
- Schülerrolle 608
- Schülersubkultur 603
- Schülerübungen 432
- Schulaufsicht 107 f., 599
 - staatliche 113
- Schulbildung 506
- Schule 310 f., 506 ff., 592
 - als totale Institution 603 f.
 - berufliche 57
 - Demokratisierung 516
 - Klassenstruktur 507
 - Konfliktfeld 341

- Mittelklasseninstitution 594 f.
- öffentliche 113
- Organisation 598 f.
- Theorie 508 f.
- Schuleintritt 247
- Schulenbergplan 186
- Schulentwicklungspläne 88
- Schulfernsehen 608
- Schulgemeinde 423
- Schulhumanismus 298, 300
- Schulkindergarten 110
- Schulkombinat 111, 230
- Schulkonflikt 342
- Schullaufbahnberatung 70 ff.
- Schulleben 604
- Schulleistung
 - s. *Leistung* – Schulleistung – Schulleistungsmessung
- Schulleistung 153, 382 ff.
- Schulleistungsbeurteilung 384
- Schulleistungsmessung
 - s. *Leistung* – Schulleistung – Schulleistungsmessung
- Schulleistungsmessung 382 ff.
- Schulleistungstest 168, 351, 384 f.
- Schulorganisation 595 f.
- Schulpädagogik 593
- Schulpflicht 110
 - allgemeine 90, 105
 - Vorverlegung 622
- Schulpolitik 90
- Schulpsychologischer Dienst 71
- Schulrecht 108, 368
- Schulreform 247, 249
- Schulsport 559
- Schulsportarten 559 f.
- Schulsysteme 422
- Schultheorie
 - s. *Schule* – Schultheorie
- Schultheorie 506 ff.
- Schulträger 107
- Schulung 35 f.
- Schulverhältnis 108
- Schulversuch 509 ff.
 - Projekte 513 ff.
 - Theorie 512
 - wissenschaftliche Begleitung 516
- Schulversuchsplanung 509, 511
- Schulverwaltung 105 ff.
- Schulwesen 104
 - berufliches 54 ff.
 - dreigliedriges allgemeinbildendes 229
 - Reform 204 ff.
- Schulzentrum 111, 230
- Science 5/13 434
- Science, a Process Approach 134
- Scientismus 67
- SCIS Project 435 f.
- Sekundärgruppen 251
- Sekundarbereich 110
- Sekundarstufe I 110
- Sekundarstufe II 111
- Selbst 475
- Selbstbeobachtung 61 f., 617
- Selbstbestimmung 422 f., 489
- Selbsterfahrung
 - s. *Erfahrung* – Selbsterfahrung – Klassenanalyse
- Selbsterfahrung 180 ff.
- Selbstevaluation 205
- Selbsttätiges Lernen 518
- Selbsttätigkeit 471 f., 489, 516 ff.
- Selbstverwirklichung 31, 33, 147 ff.
- Selektion 150, 154, 506 f., 584
 - Funktion der Familie 211
- Selffulfilling prophecy 587
- Semantik 565
 - logische 564
- Semiotik 563, 565
- Sensibilität 11 f.
 - technische 37
- Sensitivity Training 252
- Sensualismus 18
- Setting 151, 153 f., 231
- Sexualerziehung 520 ff.
- Sexualität 474 f., 520
- Sexualmoral 522
- Sexualnormen 520 f.
- Sexualtrieb 176
- Sexualverhalten 520 ff.
- Sich selbst kennenlernen 539
- Signallernen 391
- Signal-Stimulation 563
- Signal-Umwelt 562
- Signifikanzniveau 576 f.
- Signifikanztest 576 f.
- Sinn 255, 261
- Sinn-Normen 192 ff.
- Sittlichkeit 354, 359
- Situation 256 ff., 501, 617
- Situationsanalyse 123, 180
- Skalierung 180
- Social climate 197
- Sollensforderungen 192

- Soll-Wert 364 f.
- Sondererziehung 526
- Sonderpädagogik* 525 ff.
- Sonderschulen 110
- Sonderschullehrer 368
- Sonderschulwesen*
 - s. *Sonderpädagogik* – Sonderschulwesen
- Sonderschulwesen 525 ff.
- Sowjetpädagogik 329 f.
- Sozialibilisierung 541
- Sozialarbeit 552
- Sozialdarwinismus 496
- Soziale Benachteiligung 231 ff., 526 f.
- Soziale Differenzierung 324 f.
- Soziale Dynamik 535
- Soziale Integration 232, 234 f., 238, 246
- Soziale Interaktion 101, 243 f., 254
- Soziale Kontrolle 309
- Soziale Mobilisierung 535
- Soziale Mobilität* 529 ff., 537
 - in kapitalistischer Industrie-Gesellschaft 532
 - in sozialistischer Gesellschaft 532
 - in vorindustrieller Gesellschaft 531 f.
- Soziale Realität 259
- Soziale Revolution 303
- Soziale Schicht 102, 210
 - Diskriminierung 154
- Soziale Struktur 250
 - Veränderung 534
- Soziale Toleranz 153
- Soziale Ungleichheit 46 f., 322
- Sozialer Konflikt 337
- Sozialer Wandel* 51, 100, 289 f., 534 ff.
 - erziehungswissenschaftliche Theorie 286
- Soziales Handeln 192 ff., 237, 255 ff., 334, 422, 447
 - erziehungswissenschaftliche Theorie 284
- Soziales Lernen*
 - s. *Sozialerziehung* – Soziales Lernen
- Soziales Lernen 28, 224 f., 234, 248, 391, 394, 538 ff., 541, 601
- Soziales Problembewußtsein 539
- Sozialer Raum 529
- Soziales System 237 f., 422
- Soziales Verhalten 178, 214, 237, 326
- Sozialerziehung* 538 ff.
- Sozialethik 538
- Sozialforschung 180, 252, 268
 - aktivierende 267
 - empirische 77, 335 f.
- Sozialgeschichte
 - der Erziehung und des Bildungswesens 285
- Sozialisation* 11, 15, 21 f., 25, 83, 95 f., 101, 174, 178, 187, 194, 309, 314, 336, 344, 418, 420 f., 439 f., 445 ff., 475, 540 ff., 591 f., 594, 604 f.
 - kritische Theorie 541 ff.
 - politische 452
 - primäre 102, 246, 248
 - sekundäre 248
- Sozialisationsdefekt
 - schichtenspezifischer 486
- Sozialisationsforschung 292, 295, 319 f., 544, 621
 - erziehungswissenschaftliche 287
 - historische 286 f.
- Sozialisationspraxis 540 f.
- Sozialisationsprozeß 239, 284
- Sozialisierungstheorie 33, 177, 540 ff.
- Sozialismus 130
- Sozialistische Erziehung* 146, 191, 332, 546 ff.
- Sozialistische Gesellschaft 329, 331
- Sozialistische Pädagogik 546 f.
- Sozialität 241 f.
- Sozialkontakt
 - des Kindes 621
- Sozialkritik 302
- Sozialpädagogik* 538, 551 ff.
 - Gesellschaft 553
 - Professionalisierung 554 f.
- Sozialphilosophie 356
- Sozialplanung 551
- Sozialpolitik 552
- Sozialpsychologie 250 f.
 - psychoanalytische 477
- Sozialspiele 557
- Sozialstaatsklausel 96
- Sozialtechnologisches Unterrichtsverständnis 122
- Sozialwissenschaften 143, 241, 244, 283 f., 540, 542
 - systematisch-empirische 244
- Soziogramm 168
- Soziographik 194
- Soziolinguistik 102
- Soziologie 354 ff.
 - Erziehungswissenschaft 98 f.
- Soziologische Phantasie 38
- Soziologismus 99
- Soziometrie 180
- Spannungssuche 556

- Spezialklassen 153
- Spiel* 258, 555 ff.
- Spieltheorie 170 f., 517
- Spieltherapie 557
- Spieltrieb 556
- Spontaneität 254
- Sport* 558 ff.
- Sportlehrer
 - Ausbildung 560
- Sportunterricht*
 - s. *Sport* – Sportunterricht
- Sportunterricht 558 ff.
- Sportwissenschaft 560
- Sprachbarriere 102, 370, 435, 567
- Sprache* 174, 264 f., 297, 299, 334, 561 ff.
 - pragmatische Dimension 564, 566, 571
 - semantische Dimension 564
- Sprachentwicklung 177
- Spracherziehung* 568 ff.
 - kompensatorische 544, 570
- Sprachförderungsprogramme 623
- Sprachhermeneutik 566
- Sprachkritik 467
- Sprachlehre 571
- Sprachlehrer
 - Ausbildung 217
- Sprachliche Assoziationsbildung 391
- Sprachliche Kommunikation 102
- Sprachlichkeit 563
- Sprachlabor 608
- Sprachspiel 264, 279 f., 282, 562
- Sprachtheorie 195
- Sprachunterricht 568
- Sprachverhalten 571
- Spracherstörung 476
- S-R-Konzeption
 - des Verhaltens 618
- Staat 396
- Staatliche Bildungsverwaltung 105
- Staatliche Schulaufsicht 113
- Staatliche Trägerschaft 104 f.
- Staatsapparat 311
- Staatsaufsicht
 - Schulwesen 96
- Staatsmacht 311
- Ständige Konferenz der Kultusminister 105
- Standardgesellschaft 418, 420
- Standardisierung 137
 - gesellschaftliche 418
- Standardkultur 418
- Standardsprache 570
- Standesvertretung
 - Lehrer 368 f.
- Statistik* 573 ff.
 - amtliche 573
 - analytische 573 f., 577
 - deskriptive 573 f., 577
 - mathematische 573
- Statistischer Test 575, 577
- Status 501
- Statusmobilität 531
- Stellglied 364
- Stichprobe 180, 574
- Stichprobenparameter 573, 575
- Stigmatisierung 7, 486
 - soziale 260
 - von Schülern 603
- Stimmungen 224
- Stimulation 429
- Störfaktoren 504
- Strategie
 - der Informationsverarbeitung 177
 - gesellschaftswissenschaftliche 242
- Streaming 151, 154, 231
- Structures of disciplines 123
- Struktur 403, 583 f.
 - des Wissens 590
 - gesellschaftliche 240
 - kognitive 391
 - soziale 250
- Strukturalismus 61, 123
- Strukturanalyse 121
- Strukturelle Gewalt 7 f., 15
- Strukturgitter
 - didaktisches 569
- Strukturlehre 405
- Struktur-Mobilität 531
- Strukturplan für das Bildungswesen 105, 247, 370, 622, 625 ff.
- Studentenbewegung* 272 f., 290, 295, 547, 578 ff.
 - Diffusionsphase 581
- Studentenprotest 578 f.
- Studentenrolle 579 f.
- Studentenunruhen 578
- Studienberatung 72
- Studiendauer 371
- Studienelemente 371
- Studiengänge 293
- Studienreform 227, 290 f.
- Studienstufe 154
- Studium
 - fachwissenschaftliches 372

- Lehrer 371
- projektorientiertes 470 ff.
- Stufenausbildung 380
- Stufenmodell 174
- Subgruppen 417 ff.
- Subjekt–Objekt-Relation 258, 562
- Subjekt–Objekt-Trennung 279 ff.
- Subjekt–Subjekt-Relation 562 f.
- Subsidiaritätsprinzip 275 f., 313
- Summerhill-Schule 28
- Symbole 257, 259, 264, 334, 563, 566
- Symbolische Logik 467
- Symbolischer Interaktionismus*
 - s. *Handlung* – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus
- Symbolischer Interaktionismus 254 ff.
- Sympathiesystem 210
- Syntaktik 565
- Syntax 562
 - logische 564
- System 582 ff.
 - analytisches 582
 - gesellschaftliches 238
 - konkretes 582
 - sachbezogenes 210
 - soziales 237 f., 422
 - Umwelt 583 f.
- Systembestand 308
- Systemrationalität 261 f.
- Systemreferenz 307 f.
- Systemstabilisierung 308
- Systemstruktur 306 f., 308, 400
- Systemtheorie*
 - s. *System* – Systemtheorie
- Systemtheorie 261 f., 306, 493, 511, 582 ff.
- Systemziele 424 f.
- Szientismus 181, 466
- Tagesheimschule 112
- Tagungsstätten 314
- Tatsachenforschung 161
 - Pädagogische 77
- Tauschabstraktion 33, 340
- Tauschwert 355, 480
- Taxonomie 162
- Taxonomie 124, 383
- Team Teaching 425
- Teach-ware 607
- Technik 39 f.
 - unterrichtliche 412
- Technisches Werken 463
- Technology in education 607
- Technology of education 607
- Teilnahmerechte 96
- Teilzeitberufsschulen 57
- Term-Logik 277
- Tertiärbereich 112 f., 226
- Test 138, 165, 177
 - informeller 384 f.
 - kriteriumsorientierter 447
 - lernzielorientierter 118, 124, 447
 - normorientierter 385
 - objektiver 168
 - standardisierter 384 f.
 - Validität 139
- Testverfahren
 - projektive 168
- Textsortenmodelle 569
- Theorie 354 ff., 585 ff.
 - der Bildungsinhalte 118
 - der Bildungskategorien 118
 - der Erziehung 10, 145 f.
 - der Gesellschaft 509
 - der Schule 122, 508 f.
 - der Theorie 631
 - des Klassischen 67
 - des Schulversuchs 512
 - dialektische 536
- Theorie–Praxis–Verhältnis* 142, 145 ff., 358 ff., 585 ff., 631
- Theoriebegriff
 - erfahrungswissenschaftlicher 98
- Toleranz
 - soziale 153
- Trägerschaft 107, 113 f.
 - freie 313, 315
 - kommunale 104 f., 107
 - staatliche 104 f.
 - Weiterbildung 626 f.
- Transfer* 32, 393, 589 ff.
 - horizontaler 589
 - negativer 589
 - positiver 589 f.
 - vertikaler 589
- Transfer surface 589
- Transferfördernder Unterricht 590
- Transformationsplanung 87 f.
- Transzendierung 496
- Triebkräfte der Pädagogik 612 ff.
- Triebtheorie 474
- Typ 197
- Typhus-Projekt 471

Überbetriebliche Unterweisungsstätten

380

Über-Ich 176, 475

Übungsübertragung 589

Umschulung 629

Umstellungsvermögen 55 f.

Umstrukturierung 133

Umwelt

– Verhalten 618 f.

Ungleichheit

– Bildungschancen 83, 115 f., 381

– soziale 46 f., 322

Universitätspädagogik 490

Universitätsreform 290

Unmittelbare Erfahrung 61

Unmündigkeit 40 f.

Unterprivilegierte 116

Unterricht 187, 591 ff.

– anschaulicher 19 ff.

– Entscheidungsfelder 122

– Führungslehre 600 f.

– Institutionalisierung 592

– naturwissenschaftlicher 431 ff.

– neusprachlicher 216

– politischer 451

– programmierter 366, 408, 608

– projektorientierter 470 ff.

– transferfördernder 590

– wahlfreier 230

Unterrichtliche Techniken 412

Unterrichtsbeobachtung 602

Unterrichtsfilm 608

Unterrichtsforschung 167, 598 ff.

– technologische 601

Unterrichtskonstruktion 413

Unterrichtsmedien 595

Unterrichtsmethode 404, 412

Unterrichtsplanungshilfen 120

Unterrichtspraxis 598, 605

Unterrichtsprozeß

– Organisation 595

Unterrichtspsychologie 444

Unterrichtstag in der Produktion 463

Unterrichtstechnologie 153, 607 ff.

Unterrichtstheorie 20

– kritisch-emanzipatorische 122

Unterrichtsziele 445

Unterschicht 46, 130, 189

Unterschicht-Familie 209, 211

Unvollständigkeit

– Familie 210

Ursache-Wirkungs-Relation 161 ff., 175

Utopie 635

Validität 163 ff.

– äußere 163

– diagnostisches Verfahren 139

– innere 163

– ökologische 164

Variable 163 ff., 573 f.

– abhängige 163, 178, 198

– bedingte 163

– intervenierende 132, 198, 618

– unabhängige 163 f., 178, 198

– verursachende 163

Veräußerung 31

Verantwortung 424

Verbalismus 298

Verband Bildung und Erziehung 375

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands 374

Verband Deutscher Realschullehrer 376

Verband Deutscher Schulgeographen 375

Verein für Verbreitung von Volksbildung 185

Verein Katholischer Deutscher Lehrerinnen 375

Verfahren

– nichtparametrische 575

– parametrische 575

Vergesellschaftung 14, 62, 187, 191, 237 ff., 241 ff., 320, 326, 357, 440, 499

– der Bildung 105

– der menschlichen Natur 541

– des Produktionsprozesses 89

– ideeller und materieller Elemente 361

– kultureller Elemente 362

– von Erziehung und Ausbildung 89, 91

– von Produktion 329, 331

– von Wissenschaften 182

Vergessen 393

Vergleichende Bildungsforschung 614

Vergleichende Erziehungswissenschaft 610 ff.

Vergleichende Geisteswissenschaften 613

Vergleichende Methode 613

Vergleichende Pädagogik 610

Vergleichende Psychologie 619

Vergleichende Verhaltensforschung 619

Vergleichsbasis 613

Vergleichsziel 613

Verhalten 137 f., 162, 167, 197 f., 310, 427 ff., 562, 616 ff.

– abweichendes 7 ff., 273, 484, 526

- ästhetisches 10 ff.
- aggressives 14
- auffälliges 7
- soziales 237
- Umwelt 618 f.
- Verhaltensänderungen 389 f.
- Verhaltensauffälligkeit 526
- Verhaltensbeobachtung 166
- Verhaltensforschung 619
- Verhaltensmöglichkeit 389
- Verhaltenstherapie 45
- Verhaltensweisen 161 f., 226, 308 f.
- Verhaltenswissenschaft 616
- Vermittlungsvariablen 593, 595
- Vernunft 42, 141, 148, 302
- Verschiedenräumigkeit 611
- Verschulung
 - des berufsbezogenen Lernens 57 f.
 - Weiterbildung 628
- Versöhnung 495
- Verständigung 334
- Verstärker 390
- Verstehen 278
 - hermeneutisches 280 ff.
 - Kunstlehre 278
 - pragmatisches 280
- Versuchsphase 307
- Versuchsschule 509
- Verteilerfassade 397
- Vertrauenslehrer 424
- Verwahrlosung
 - s. Randständigkeit - Kriminalität - Verwahrlosung
- Verwahrlosung 272, 484 ff.
- Verwissenschaftlichkeit
 - der Arbeitsorganisation 58
 - der Produktionsmittel 58
 - des Lebensbereiches Bildung 76
- Visuelle Kommunikation 336
- Volksbildung 90, 183
- Volkshochschule 105, 113, 183 ff., 629
- Volksschulbildung 91
- Volksschulen 90 f., 189
- Volksschullehrer 368 f.
- Volksuniversität 185
- Vollzeitschulen
 - berufliche 57
- Volontäre 57
- Voraussage 355
- Vorbereitungsdienst 371 f.
- Vorhaben 471
- Vorklasse 110, 622
- Vorschulalter 622
- Vorschulerziehung 620 ff.
- Vorurteil 282, 302
- Vulgärökonomie 459
- Wahlakt 171
- Wahlfreier Unterricht 230
- Wahlpflichtunterricht 154, 230
- Wahrheit 469
- Wahrnehmung 10 ff.
- Wahrscheinlichkeitsrechnung 573
- Waisenhausstreit 272
- Wandel
 - sozialer 51, 284 f., 534 ff.
- Wandervogel 489
- Weiterbildung 83, 104, 184 ff., 625 ff.
 - berufliche 105, 184, 186, 626
- Weiterbildungsstufe 110, 112
- Weltanschauungspädagogik
 - normative 631
- Weltoffenheit 562
- Weltvorverständnis 281
- Wertfreiheit 180, 304
- Wetteifer 559
- Wiener Kreis 467 ff.
- Wirtschaftsgesellschaft 396
- Wirtschaftslehre 463
- Wirtschaftssystem
 - kapitalistisches 131
- Wirtschaftstheorie
 - bürgerliche 82
- Wissenschaft 630
 - bürgerliche 23, 25
- Wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen 510
- Wissenschaftlicher Fortschritt 630 f.
- Wissenschaftlichkeit 355 ff.
- Wissenschaftsdidaktik 290
- Wissenschaftsorientierte Berufsbildung 59
- Wissenschaftspropädeutik 433
- Wissenschaftsrat 85 f., 106
- Wissenschaftstheorie 160, 180, 278, 292 f., 630 ff.
 - analytische 180 f.
 - dialektische 143 f., 145
 - materialistische 181
- Wissenssoziologie 304
- Wohlfahrtsverbände 313
- Wohngemeinschaft 212
- Workers Educational Association 185
- World Confederation of Organizations of the Teaching Profession 377

World Confederation of Teachers 377

Wünschbarkeitsmatrix 171

Zeichenwissenschaft 563

Zentralisierung 106 f.

Zentren für Hochschuldidaktik 292

Zentrum für Zukunftsforschung, Berlin
636

Zertifikat 628

Zertifikatkurs 185

Zielanalyse 364, 367

Zielentscheidungen 120

Zielgerichtetheit

– Verhalten 618

Zielnormen 193 ff.

Zivilisation

s. *Kultur* – Zivilisation

Zivilisation 360 ff.

Zivilisierung 535

Zufallsstichprobe 164, 574

Zukunftsforschung 635 ff.

Zukunftsphilosophie 635 f.

Zulassungsbeschränkungen 112

Zusammenhangsparameter 574, 577

Zuverlässigkeit 165

– diagnostisches Verfahren 138

Zwecke 306

Zweckgerichtetheit

– Verhalten 618

Zweck–Mittel-Relation 200

Zweidimensionalität 358

Zweiter Bildungsweg 113

Zweitsprachenerwerb 216

Autorenverzeichnis

- ACHTENHAGEN, FRANK, Prof. für Wirtschaftspädagogik, Universität Göttingen: *Entscheidungstheorie, Fremdsprachen*.
- ALBERT, HANS, Prof. für Soziologie und Wissenschaftslehre, Universität Mannheim: *Positivismus – Kritischer Rationalismus*.
- APEL, KARL-OTTO, Prof. für Philosophie, Universität Frankfurt a. M.: *Hermeneutik, Sprache*.
- AUERNHEIMER, GEORG, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Marburg: *Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie*.
- BAETHGE, MARTIN, Prof. für Sozialwissenschaften, Universität Göttingen: *Bildungspolitik – Bildungsreform, Klasse – Schicht, Qualifikation – Qualifikationsstruktur*.
- BAHR, HANS-ECKHARD, Prof. für die Lehre von der handelnden Kirche (Ev. Theol.), Ruhr-Universität Bochum: *Religion*.
- BAUERSFELD, HEINRICH, Prof. für Didaktik der Mathematik, IDM der Universität Bielefeld (Institut für Didaktik der Mathematik): *Mathematische Bildung*.
- BECKER, EGON, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt a. M.: *Sozialistische Erziehung*.
- BECKMANN, HANS-KARL, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Erlangen: *Lehrer – Lehrerausbildung*.
- BLANKERTZ, HERWIG†, Prof. für Pädagogik und Philosophie, Universität Münster: *Bildung – Bildungstheorie, Humanität – Humanismus – Neuhumanismus, Ideologie – Ideologiekritik, Wissenschaftstheorie*.
- BLEIDICK, ULRICH, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg: *Sonderpädagogik – Sonderschulwesen*.
- BOKELMANN, HANS, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Münster: *Erziehungsnormen*.
- BONN, PETER, Oberstudienrat, Hessisches Institut für Bildungsplanung: *Projekt – Projekt-orientierter Unterricht – Projektstudium*.
- BROCK, ADOLF, Technische Universität Hannover: *Arbeiterbildung*.
- CUBE, FELIX VON: Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Heidelberg: *Kybernetik und Pädagogik*.
- DOHMEN, GÜNTHER, Prof. für Pädagogik, Universität Tübingen: *Medien(-Didaktik)*.
- EVERS, CARL-HEINZ, Prof. für Pädagogik mit den Schwerpunkten Bildungspolitik und Schulpädagogik, Technische Universität Berlin: *Bildungswesen, Gesamthochschule*.
- EWERT, OTTO, Prof. für Psychologie (Abt. Entwicklung und päd. Psychologie), Universität Mainz: *Gefühl*.
- FISCHER, KURT GERHARD, Prof. für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Universität Gießen: *Emanzipation*.
- FLECHTHEIM, OSSIP K., Prof. für politische Wissenschaft, Freie Universität Berlin: *Zukunftsforschung*.
- FLITNER, ANDREAS, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen: *Spiel – Kinderspiel, Vorschulerziehung*.
- FRISTER, ERICH, ehem. Vorsitzender der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft): *Lehrerverbände*.
- GERHARDT, UTA, Prof. für medizinische Soziologie, Universität Gießen: *Rolle*.
- GIESECKE, HERMANN, Prof. für Sozialpädagogik und allgemeine Pädagogik, Universität Göttingen: *Freizeit- und Konsumerziehung, Jugendarbeit*.
- GRAUMANN, CARL-FRIEDRICH, Prof. für Psychologie, Universität Heidelberg: *Verhalten*.
- GRIFFENHAGEN, MARTIN, Prof. für Politikwissenschaft, Universität Stuttgart: *Demokratie – Demokratisierung*.
- GROTH, GEORG, Prof. für Arbeitslehre, Technische Universität Berlin: *Polytechnische Bildung – Arbeitslehre*.

- GRUPE, OMMO, Prof. für Sportwissenschaft, Universität Tübingen: *Sport – Sportunterricht*.
- HARTFIEL, GÜNTER †, Prof. für Soziologie, Fernuniversität Hagen: *Bildungssoziologie*.
- HERMANN, ULRICH, Prof. für Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen: *Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft*.
- HERRLITZ, HANS-GEORG, Prof. für Pädagogik, Universität Göttingen: *Schule – Schultheorie*.
- HILLER, GOTTHILF GERHARD, Prof. für Lernbehindertenpädagogik/Didaktik, Pädagogische Hochschule Reutlingen: *Anschauung*.
- HOFER, MANFRED, Prof. für Pädagogik, Technische Universität Braunschweig: *Empirie*.
- HOLZ, HANS-HEINZ, Prof. für Philosophie, Universität Groningen: *Aufklärung, Materialismus*.
- HOLZKAMP, KLAUS, Prof. für Psychologie, Freie Universität Berlin: *Begabung – Intelligenz, Bewußtsein*.
- HORN, KLAUS, Prof. und wissensch. Mitglied, Leiter der Sozialpsychologischen Abteilung, Sigmund-Freud-Institut, Frankfurt a. M.: *Aggression, Gruppe – Gruppendynamik, Psychoanalyse*.
- HORNSTEIN, WALTER, Prof. für Sozialisationsforschung und Sozialpädagogik, Hochschule der Bundeswehr, München: *Kindheit – Jugend*.
- HUBER, LUDWIG, Prof. für Hochschuldidaktik, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg: *Hochschuldidaktik*.
- IBEN, GERD, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt a. M.: *Sozialerziehung – Soziales Lernen*.
- JAEGGI, URS, Prof. für Soziologie, Freie Universität Berlin: *Institution – Organisation, Macht – Herrschaft*.
- JUNG, WALTER, Prof. für Didaktik der Physik, Universität Frankfurt a. M.: *Naturwissenschaftlicher Unterricht*.
- JUNGK, DIETER, Prof. für Berufspädagogik, Technische Universität Hannover: *Bildungsforschung*.
- KADE, GERHARD, ehem. Prof. für politische Ökonomie, Statistik und Ökonometrie, Technische Hochschule Darmstadt: *Politische Ökonomie*.
- KAMPER, DIETMAR, Prof. für Soziologie, Freie Universität Berlin: *Anthropologie, Sozialisation, Theorie-Praxis-Verhältnis*.
- KLAFKI, WOLFGANG, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Marburg: *Curriculum-Didaktik, Gesamtschule, Handlungsforschung*.
- KLEINING, GERHARD, Prof. für Soziologie, Universität Hamburg: *Soziale Mobilität, Sozialer Wandel*.
- KRUMM, VOLKER, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg: *Leistung – Schulleistung – Schulleistungsmessung*.
- KRYSMANSKI, HANS JÜRGEN, Prof. für Soziologie, Universität Münster: *Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Kultur – Zivilisation*.
- KURZ, DIETRICH, Prof. für Sportwissenschaft, Universität Bielefeld: *Sport – Sportunterricht*.
- LEISCHNER, DIETMAR, Studienrat/Dozent, Berufsbildungszentrum für Druck, Grafik und Fotografie, München: *Bildungsberatung*.
- LEMPERT, WOLFGANG, Prof. für Wirtschaftspädagogik, Freie Universität Berlin: *Berufsbildung – Berufliches Schulwesen*.
- LENZEN, DIETER, Prof. für Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin: *Kommunikation*.
- LIEGLE, LUDWIG, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen: *Kollektiverziehung*.
- LINGELBACH, KARL CHRISTOPH, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Frankfurt a. M.: *Konflikt*.
- LOCH, WERNER, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Kiel: *Studentenbewegung*.
- LUHMANN, NIKLAS, Prof. für Soziologie, Universität Bielefeld: *System – Systemtheorie*.

- MANNZMANN, ANNELIESE, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Münster: *Minorität*.
- MENCK, PETER, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Siegen – Gesamthochschule: *Innovation, Methode*.
- MEYER, HILBERT, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Oldenburg: *Schulversuch*.
- MITTER, WOLFGANG, Prof., Leiter der Abt. Allgemeine und Vergleichende Pädagogik, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a. M.: *Vergleichende Erziehungswissenschaft*.
- MOLLENHAUER, KLAUS, Professor für Pädagogik, Universität Göttingen: *Erziehungswissenschaft, Familienerziehung*.
- MOSER, TILMANN, Psychoanalytiker, Universität Osnabrück: *Randständigkeit – Kriminalität – Verwahrlosung*.
- MÜHLE, GÜNTHER, Prof. für pädagogische Psychologie, Universität Osnabrück: *Kreativität*.
- MÜLLER-KOHLBERG, HILDEGARD, Prof. für Sozialpädagogik, Universität Osnabrück: *Heimerziehung*.
- MUMMENDEY, AMÉLIE, Prof. für Psychologie, Universität Münster: *Diagnostik*.
- NEG, OSKAR, Prof. für Soziologie, Technische Universität Hannover: *Arbeiterbildung, Öffentlichkeit*.
- NEUMANN, GERD, Prof. für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Gesamthochschule Kassel: *Arbeit*.
- NEVERMANN, KNUT, Dr., Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin: *Bildungsverwaltung*.
- OERTER, ROLF, Prof. für Psychologie, Universität München: *Entwicklungspsychologie*.
- OTTO, GUNTER, Prof. für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der ästhetischen Erziehung, Universität Hamburg: *Ästhetische Erziehung*.
- RAAPKE, HANS-DIETRICH, Prof. für Pädagogik, Universität Oldenburg: *Weiterbildung*.
- RATHMAYR, BERNHARD, Hochschulassistent für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck: *Selbsttätigkeit*.
- REICHEL, HELMUT, Prof. für Gesellschaftstheorie, Universität Bremen: *Kritische Theorie*.
- RICHTER, INGO, Prof. für Staats- und Verwaltungsrecht, Freie Universität Berlin: *Bildungsrecht*.
- RITTNER, VOLKER, Prof. für Soziologie, Deutsche Sporthochschule, Köln: *Handlung – Interaktion – Symbolischer Interaktionismus*.
- ROLFF, HANS-G., Prof. für Schulpädagogik und Leiter der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsplanung (AFS), Universität Dortmund: *Bildungsplanung, Chancengleichheit*.
- SASS, HANS-WERNER, Psychotherapeut, München: *Antiautoritäre Erziehung*.
- SCARBATH, HORST, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg: *Sexualerziehung*.
- SCHMIED-KOWARZIK, WOLFDIETRICH, Prof. für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Gesamthochschule Kassel: *Dialektik, Dialektische Pädagogik*.
- SCHULZ, WOLFGANG, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg: *Unterricht*.
- SCHULZE, THEODOR, Prof. für Pädagogik, Universität Bielefeld: *Erziehungsstil*.
- SCHWARTZ, ERWIN, Prof. für Grundschuldidaktik, Universität Frankfurt a. M.: *Grundschule*.
- SCHWENK, BERNHARD, Prof. für Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin: *Reformpädagogik*.
- SKOWRONEK, HELMUT, Professor für Pädagogik, Universität Bielefeld: *Denken – Denkerziehung, Motivation, Transfer*.
- STRATMANN, KARLWILHELM, Prof. für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ruhr-Universität Bochum: *Beruf – Berufswahl, Lehrling – Betriebliche Ausbildung*.
- STRAMANN, PETER R. †, Prof. für Bildungsökonomie, Universität Marburg: *Bildungsökonomie*.
- STRZELEWICZ, WILLY, em. Prof. für Soziologie, Universität Hannover: *Erwachsenenbildung*.

- TESCHNER, WOLFGANG-P., Prof. für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Kiel, und Privatdozent für Erziehungswissenschaft, Christian-Albrecht-Universität Kiel: *Differenzierung*.
- THIERSCH, HANS, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen: *Abweichendes Verhalten, Sozialpädagogik*.
- THOMA, GÖSTA, Dipl.-Handelslehrer, Oberstudienrat, Münster: *Schulversuch*.
- TJADEN, KARL HERMANN, Prof. für politische Ökonomie und Wirtschaftssoziologie, Gesamthochschule Kassel: *Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaften*.
- WEINERT, FRANZ EMANUEL, Prof. für Psychologie, Universität München, und Direktor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung, München: *Lernen, Pädagogische Psychologie*.
- WELLENDORF, FRANZ, Prof. für Soziologie, Technische Universität Hannover: *Mitbestimmung*.
- WELTNER, KLAUS, Prof. für Didaktik der Physik, Institut für Didaktik der Physik, Universität Frankfurt a. M.: *Unterrichtstechnologie*.
- WILKENDING, GISELA, Prof. für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Universität Gießen: *Spracherziehung*.
- WOLF, WILLI, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Marburg: *Statistik*.
- WULF, CHRISTOPH, Prof. für Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin: *Evaluation, Friedenserziehung, Politische Bildung*.
- ZINNECKER, JÜRGEN, Prof. für Erziehungswissenschaft, Universität Marburg: *Unterrichtsforschung*.

Pädagogik und Psychologie bei Piper

Silvano Arieti

Schizophrenie

Ursachen, Verlauf, Therapie, Hilfen für Betroffene.

Vorwort von Asmus Finzen. 252 Seiten. Serie Piper 713

Jens Asendorpf

Keiner wie der andere

Wie Persönlichkeits-Unterschiede entstehen.

Vorwort von Franz Emanuel Weinert. 346 Seiten mit 60 Diagrammen und Tabellen. Kt.

Thea Bauriedl

Das Leben riskieren

Psychoanalytische Perspektiven des politischen Widerstands.

215 Seiten. Kt.

Thea Bauriedl

Die Wiederkehr des Verdrängten

Psychoanalyse, Politik und der Einzelne. 250 Seiten. Serie Piper 892

Elisabeth Badinter

Die Mutterliebe

Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute.

Aus dem Franz. von Friedrich Griesse. 336 Seiten. Geb.

Bruno Bettelheim

Gespräche mit Müttern

Aus dem Amerik. von Friedrich Griesse. 234 Seiten. Serie Piper 155

Bruno Bettelheim/Daniel Karlin

Liebe als Therapie

Gespräche über das Seelenleben des Kindes. Aus dem Franz. von Friedrich Griesse.

256 Seiten. Serie Piper 257

Norbert Bischof

Das Rätsel Ödipus

Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie.

624 Seiten mit 400 Abb. Serie Piper 989

Pädagogik und Psychologie bei Piper

T. Berry Brazelton

Mein Kind verstehen

Entwicklungsprobleme der ersten Lebensjahre.
Aus dem Amerik. von Hainer Kober. 245 Seiten. Kt.

Willi Butollo

Die Angst ist eine Kraft

Über die konstruktive Bewältigung von Alltagsängsten. 201 Seiten. Serie Piper 636

Felix von Cube

Besiege deinen Nächsten wie dich selbst

Agression im Alltag. 140 Seiten. Kt.

Felix von Cube/Dietger Alshuth

Fordern statt verwöhnen

Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung.
299 Seiten. Serie Piper 949

Entscheidung zum Sein

Viktor E. Frankls Logotherapie in der Praxis. Herausgegeben von Alfred Längle.
224 Seiten. Serie Piper 791

Andreas Flitner

Konrad, sprach die Frau Mama ...

Über Erziehung und Nicht-Erziehung. 173 Seiten. Serie Piper 357

Andreas Flitner

Spielen – Lernen

Praxis und Deutung des Kinderspiels. 137 Seiten. Serie Piper 22

Viktor E. Frankl

Logotherapie und Existenzanalyse

Texte aus fünf Jahrzehnten. Mit einer Einführung von Gisela Guttman.
310 Seiten. Kt.

Pädagogik und Psychologie bei Piper

Viktor E. Frankl

Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn

Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. Mit einem Vorwort von Konrad Lorenz.
309 Seiten. Serie Piper 289

Viktor E. Frankl

Die Psychotherapie in der Praxis

307 Seiten. Serie Piper 475

Viktor E. Frankl

Die Sinnfrage in der Psychotherapie

200 Seiten. Serie Piper 214

Viktor E. Frankl / Franz Kreuzer

Im Anfang war der Sinn

Von der Psychoanalyse zur Logotherapie. Ein Gespräch. 168 Seiten. Serie Piper 520

Carol Gilligan

Die andere Stimme

Lebenskonflikte und Moral der Frau. Aus dem Amerik. von Brigitte Stein.
222 Seiten. Kt.

Albert Görres

Kennt die Psychologie den Menschen?

Fragen zwischen Psychotherapie, Anthropologie und Christentum.
270 Seiten. Kt.

Albert Görres

Kennt die Religion den Menschen?

Erfahrungen zwischen Psychologie und Glauben.
140 Seiten. Serie Piper 318

Silvia Görres

Leben mit einem behinderten Kind

115 Seiten. Serie Piper 644

Pädagogik und Psychologie bei Piper

Erving Goffman

Wir alle spielen Theater

Die Selbstdarstellung im Alltag. 251 Seiten. Serie Piper 312

Bernhard Hassenstein

Instinkt Lernen Spielen Einsicht

Einführung in die Verhaltensbiologie.
259 Seiten mit 33 Abbildungen. Serie Piper 193

Bernhard Hassenstein

Verhaltensbiologie des Kindes

In Zusammenarbeit mit Helma Hassenstein.
673 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Leinen.

Bernhard und Helma Hassenstein

Was Kindern zusteht

188 Seiten. Serie Piper 169

Eva Jaeggi

Psychologie und Alltag

141 Seiten. Serie Piper 689

Eva Jaeggi/Walter Hollstein

Wenn Ehen älter werden

Liebe, Krise, Neubeginn. 311 Seiten. Kt.

Geneviève Jurgensen

Die Schule der Ungeliebten

Als Kindertherapeutin bei Bruno Bettelheim. Mit einem Vorwort von
Bruno Bettelheim und einem Geleitwort von Christa Meves. Aus dem Franz.
von Brigitte Weitbrecht. 227 Seiten. Serie Piper 569

Pädagogik und Psychologie bei Piper

Jerome Kagan

Die Natur des Kindes

Aus dem Amerik. von Friedrich Griesse. 408 Seiten. Geb.

Louise J. Kaplan

Die zweite Geburt

Dein Kind wird zur Persönlichkeit. Mit einem Vorwort von Margaret S. Mahler.

Herausgegeben von Reinhard Fatke. Aus dem Amerik. von Hainer Kober.

258 Seiten. Serie Piper 324

Das Kinderspiel

Texte. Herausgegeben von Andreas Flitner. 310 Seiten. Serie Piper 244

Alexander Mitscherlich

Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft

Ideen zur Sozialpsychologie. 400 Seiten. Serie Piper 45

Alexander Mitscherlich

Das Ich und die Vielen

Parteinahme eines Psychoanalytikers.

Ein Lesebuch. Ausgewählt und eingeleitet von Gert Kalow.

336 Seiten. Serie Piper 647

Alexander Mitscherlich

Der Kampf um die Erinnerung

Psychoanalyse für fortgeschrittene Anfänger.

259 Seiten. Serie Piper 303

Alexander Mitscherlich / Margarete Mitscherlich

Die Unfähigkeit zu trauern

Grundlagen kollektiven Verhaltens. 383 Seiten. Serie Piper 168

Pädagogik und Psychologie bei Piper

Margarete Mitscherlich

Das Ende der Vorbilder

Vom Nutzen und Nachteil der Idealisierung.

218 Seiten. Serie Piper 183

Fritz Redl

Erziehung schwieriger Kinder

Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik.

Bearbeitet und herausgegeben von Reinhard Fatke.

263 Seiten. Serie Piper 664

Fritz Redl / David Wineman

Kinder, die hassen

Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle.

Herausgegeben von Reinhard Fatke. Aus dem Amerik. von Gudrun Theusner-Stampa.

264 Seiten. Serie Piper 333

Fritz Redl / David Wineman

Steuerung des aggressiven Verhaltens beim Kind

Herausgegeben von Reinhard Fatke. Aus dem Amerik. von Norbert Wölfl und

Reinhard Fatke. 127 Seiten. Serie Piper 129

Jörg K. Roth

Hilfe für Helfer: Balint-Gruppen

179 Seiten. Serie Piper 389

Hans Selye

Streß

Bewältigung und Lebensgewinn.

Aus dem Engl. von Hans Th. Asbeck.

213 Seiten. Serie Piper 631

Kurt Singer

Kränken und Kranksein

Psychosomatik als Weg zur Selbstwahrnehmung.

250 Seiten. Kt.

Pädagogik und Psychologie bei Piper

Paul Watzlawick

Wie wirklich ist die Wirklichkeit?

Wahn – Täuschung – Verstehen.

252 Seiten mit 17 Abbildungen. Serie Piper 174

Wege zum Sinn

Logotherapie als Orientierungshilfe.

Für Viktor E. Frankl. Herausgegeben von Alfred Längle.

215 Seiten. Serie Piper 387

Wolfgang Wickler

Die Biologie der Zehn Gebote

Warum die Natur für uns kein Vorbild ist. 181 Seiten. Serie Piper 296

Wolfgang Wickler / Uta Seibt

männlich weiblich

Der große Unterschied und seine Folgen. 182 Seiten. Serie Piper 285

Daniel Widlöcher

Die Depression

Logik eines Leidens – psychoanalytisch, biologisch, historisch, sozial.

Aus dem Franz. von Halner Kober. 236 Seiten. Kt.

Die erfundene Wirklichkeit

Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus.

Herausgegeben von Paul Watzlawick.

326 Seiten mit 31 Abbildungen. Serie Piper 373

Dieter E. Zimmer

Die Vernunft der Gefühle

Ursprung, Natur und Sinn der menschlichen Emotion. 272 Seiten. Serie Piper 227

D

ieses seit

Jahren eingeführte Nachschlagewerk informiert in über
100 Artikeln über die moderne Erziehungswissenschaft sowie
über die für sie relevanten Begriffe aus den Sozialwissenschaften und
der Philosophie. Zahlreiche Literaturhinweise zu jedem Beitrag
und ein ausführliches Register ergänzen den Band.

Die Autoren: Achtenhagen, Albert, Apel, Auernheimer,
Baethge, Bahr, Bauersfeld, Becker, Beckmann, Blankertz,
Bleidick, Bokelmann, Bonn, Brock, v. Cube, Dohmen,
Evers, Ewert, Fischer, Flechtheim, Flitner, Frister, Gerhard,
Giesecke, Graumann, Greiffenhagen, Groth, Grupe,
Hartfiel, Herrlitz, Herrmann, Hiller, Hofer, Holz, Holzkamp, Horn,
Hornstein, Huber, Iben, Ingenkamp, Jaeggi, Jung,
Jungk, Kade, Kamper, Klafki, Kleining, Krumm, Krysmanski,
Kurz, Leischner, Lempert, Lenzen, Liegle, Lingelbach, Loch,
Luhmann, Mannzmann, Menck, Meyer, Mitter,
Mollenhauer, Moser, Mühle, Müller-Kohlenberg, Mummendey,
Negt, Neumann, Nevermann, Oerter, Otto, Raapke, Rathmayr,
Reichelt, Richter, Rittner, Rolff, Saß, Scarbath,
Schaffernicht, Schmied-Kowarzik, Schulz, Schulze, Schwartz,
Schwenk, Skowronek, Stratmann, Straumann,
Strzelewicz, Teschner, Thiersch, Thoma, Tjaden, Weinert,
Wellendorf, Weltner, Wilkending, Wolf, Wulf, Zinnecker.

Serie Piper

ISB N 3-492-10345-6

T 3-22-00

DM +034.80

